

**DIE PSIGOSOSIALE ONTWIKKELING VAN LEERders IN  
DIE ACE (ACCELERATED CHRISTIAN EDUCATION)-SKOOL**

**HEIN VORSTER  
BA ED; B ED**

**Werkstuk ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan  
die vereistes vir die graad van**



**MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE  
(Opvoedkundige Sielkunde)**

**aan die**

**UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

**STUDIELEIER: DR CJ ACKERMANN**

**Desember 2001**

## VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie werkstuk vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie in die geheel of gedeeltelik by enige ander Universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

H VORSTER

DATUM



## OPSOMMING

In hierdie studie is 'n ondersoek gedoen om vas te stel of die onderrig in ACE-skole (in die Suid-Afrikaanse konteks) voorsien in die ontwikkelings-behoeftes van leerders.

Politieke veranderinge in Suid-Afrika het meegebring dat veral Christenouers die persepsie het dat hul kinders, weens 'n sterk humanistiese inslag in staatskole, gebrek ly aan voldoende Christelike opvoeding. Verder het die opvoedingsbestel in Suid-Afrika dit moontlik gemaak dat 'n wyer verskeidenheid van opvoedingsinstellings gevestig word waaruit ouers die een kan kies wat aan hul unieke behoeftes voldoen.

Accelerated Christian Education (ACE) is 'n Christelike opvoedingstelsel wat sy ontstaan in die VSA gehad het, maar nou wêreldwyd geïmplementeer word. Die uniekheid van hierdie stelsel lê daarin dat onderrig grootliks geskied via geskrewe materiaal wat elke leerder individueel en op sy eie tyd (binne die klaskamer) bemeester. Die voordele lê in die individualisering van leer, maar 'n vraag ontstaan na die wenslikheid van die gebrek aan interpersoonlike kommunikasie in die onderriggebeure.

'n Literatuurstudie is onderneem om te bepaal in watter psigososiale ontwikkelingsbehoeftes voorsien moet word om te verseker dat leerders begelei word na effektiewe en gebalanseerde volwassenheid. Verder is 'n oorsig verkry van hoe Christelike onderwys in die algemeen, en die ACE-stelsel in die besonder, daar uitsien.

Om die ACE-stelsel in die praktyk te evalueer is die menings (en veral kritiek) van teoretici en outeurs aangevul deur inligting wat verkry is van

ouers, leerders en onderwysers van drie ACE-skole. Hierdie inligting is verkry deur middel van individuele informele gesprekke. Die ondersoekgroepe het bestaan uit vyf verteenwoordigers uit elk van die subgroepe uit elk van die drie skole (N=45).

Die belangrikste bevindinge is die volgende: Die ACE-skoolstelsel bied 'n aanvaarbare alternatief vir ouers wat graag wil toesien dat hul kinders meer Christelike opvoeding ontvang, of dan ten minste opvoeding in 'n Christelike omgewing ontvang. Ander voordele sluit in individualisering en die feit dat leerders daaglik hul eie leerdoelwitte stel, wat motivering en dissipline vergemaklik.

Vanuit 'n opvoedkundig-sielkundige perspektief bevat die ACE-skoolstelsel egter belangrike leemtes:

- Eerstens maak die aard van onderrig in 'n ACE-skool nie voldoende voorsiening vir interpersoonlike kommunikasie nie. Die belangrikheid van interpersoonlike kommunikasie vir effektiewe leer, hetsy in die vorm van inhoud wat via 'n onderwyser na die leerder gemedieer word, of in klaskamergesprekke (portuurgroepinteraksie) word wyd as gegewe aanvaar.
- Tweedens lei die eksklusiewe aard van die ACE-skool daartoe dat leerders geïsoleer word van die wye verskeidenheid mense, sienswyses en geloofsoortuigings wat in die samelewing bestaan.
- Derdens word in die ACE-skool min, indien enige, voorsiening gemaak vir fisieke aktiwiteite; nog 'n belangrike aspek vir die gebalanseerde ontwikkeling van leerders.
- Laastens is die vermoë van ACE-skole om voorsiening te maak vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, beperk.

Voortspruitend uit hierdie bevindinge word enkele aanbevelings gemaak.



## **SUMMARY**

In this study an investigation was conducted to determine whether the education in ACE-schools (within the South African context) provides in the development needs of learners.

Political changes in South Africa have, on the one hand, led to the perception amongst especially Christian parents, that, due to a strong humanist tendency in state schools, their children experience a lack of adequate Christian education. On the other hand, the education system in South Africa has enabled the establishment of a wide range of different educational institutions from which parents can choose the one that provides in their unique needs.

Accelerated Christian Education (ACE) is a Christian education system that originated in the USA but is now implemented world-wide. The uniqueness of this system lies in the fact that education is mostly provided via written material which every learner can master individually and on his/her own time (within the classroom setting). The advantages are in the individualizing of learning, but a question arises as to the desirability of the lack of interpersonal communication in the learning activities.

A literature study was undertaken to establish the psychosocial development needs that have to be provided in to ensure that learners are guided towards effective and balanced adulthood. An overview was also obtained on Christian education in general and on the ACE-system in particular.

To evaluate the ACE-system in practice, the views (and especially criticism) of theorists and authors are supplemented by information

gathered from parents, learners and teachers from three ACE schools. This information was gathered by means of individual informal discussions. The research groups consisted of five representatives from each of the sub-groups from each of the three schools (N=45).

The most important findings are the following: The ACE school system offers an acceptable alternative to parents who wish to ensure that their children receive education of a more Christian nature, or at least education in a Christian setting. Other benefits include individualizing and the fact that learners set their own learning objectives daily, which simplifies motivation and discipline.

From an educational psychological perspective, the ACE school-system does, however, have important deficiencies:

- Firstly, the nature of education in an ACE school does not make adequate provision for interpersonal communication. The importance of interpersonal communication for effective learning, whether it be in the form of content being mediated to the learner via the teacher, or through classroom discussions (peer group interaction) is widely accepted.
- Secondly, the exclusive nature of the ACE school leads to the isolation of learners from the wide variety of people, views and religious beliefs that are present in society.
- Thirdly, in the ACE school little, if any, provision is made for physical activities, which are important for balanced development of learners.
- Lastly, the ability of ACE schools to make provision for learners with special education needs, is limited.

Following from these findings, a few recommendations are made.

## DANKBETUIGINGS

Ek wil graag die volgende persone en instansies bedank:

- My studieleier, Dr. CJ Ackermann, vir sy rigleiding en geduld.
- Die hoofde, personeel en leerders van die drie ACE-skole vir hul vriendelike samewerking.
- My kollegas en medestudente vir hul motivering.
- My eggenote, kinders, en ander familieleden vir hul volgehoue ondersteuning en begrip.
- Die Here, sonder wie hierdie ondersoek nie net onmoontlik nie, maar ook doelloos sou gewees het. Mag Sy Naam ook hierdeur verheerlik word.



## INHOUDSOPGAWE

### HOOFSTUK EEN

Bladsy

#### **AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING EN ONTWERP VAN ONDERSOEK**

1

|           |  |    |
|-----------|--|----|
| 1.1       | AKTUALITEIT                                  | 1  |
| 1.1.1     | Inleiding                                    | 1  |
| 1.1.2     | Die dilemma van Christenouers in Suid-Afrika | 8  |
| 1.1.2.1   | Die alternatiewe opsies beskikbaar           | 10 |
| 1.1.2.1.1 | Inleiding                                    | 10 |
| 1.1.2.1.2 | Die staatskool as opsie                      | 11 |
| 1.1.2.1.3 | ACE as 'n opsie                              | 16 |
| 1.1.3     | Slot   | 17 |
| 1.2       | PROBLEEMSTELLING                             | 18 |
| 1.3       | DOELSTELLING                                 | 18 |
| 1.4.      | NAVORSINGSONTWERP                            | 18 |
| 1.5       | METODE VAN ONDERSOEK                         | 19 |
| 1.6       | TERMINOLOGIE                                 | 19 |
| 1.6.1     | Psigososiale ontwikkeling                    | 19 |
| 1.6.2     | Christenskool                                | 20 |
| 1.6.3     | ACE-skool                                    | 20 |
| 1.7       | TEORETIESE VERTREK PUNT                      | 21 |

### HOOFSTUK TWEE

#### **PSIGOSOSIALE ONTWIKKELING**

22

|         |  |    |
|---------|--|----|
| 2.1     | INLEIDENDE ORIËTERING  | 22 |
| 2.2     | 'N GEINTEGREERDE TOTALITEITSBENADERING TOT<br>KINDERONTWIKKELING | 23 |
| 2.2.1   | Die fases (stadia) van ontwikkeling                              | 24 |
| 2.2.1.1 | Fase 1: Basiese vertroue vs wantroue (0 tot 1,5 jaar)            | 24 |
| 2.2.1.2 | Fase 2: Outonomie versus skaamte en twyfel (1,5 tot 3 jaar)      | 24 |
| 2.2.1.3 | Fase 3: Inisiatief versus skuldgevoel (3 tot 6 jaar)             | 25 |
| 2.2.1.4 | Fase 4: Produktiwiteit versus minderwaardigheid (7 tot 12 jaar)  | 25 |
| 2.2.1.5 | Fase 5: Identiteit versus identiteitsdiffusie (12 tot 22 jaar)   | 27 |



|           |  |    |
|-----------|--|----|
| 2.2.1.6   | Fase 6: Intimiteit versus isolasie (20 tot 25 jaar)          | 29 |
| 2.2.1.7   | Fase 7: Generatieweitheid versus stagnering (25 tot 60 jaar) | 30 |
| 2.2.1.8   | Fase 8: Integriteit versus wanhoop (60 jaar +)               | 31 |
| 2.2.2     | Die dimensies van ontwikkeling                               | 31 |
| 2.2.2.1   | Inleiding  | 31 |
| 2.2.2.2   | Fisiese ontwikkeling   | 32 |
| 2.2.2.3   | Kognitiewe ontwikkeling                                      | 32 |
| 2.2.2.4   | Emosionele ontwikkeling                                      | 32 |
| 2.2.3.    | Domeine van identiteitsontwikkeling                          | 33 |
| 2.2.3.1   | Ideologiese ontwikkeling                                     | 34 |
| 2.2.3.1.1 | Inleiding  | 34 |
| 2.2.3.1.2 | Morele waardes   | 36 |
| 2.2.3.1.3 | Religieuse waardes   | 37 |
| 2.2.3.1.4 | Politiese waardes  | 41 |
| 2.2.3.2   | Sosiale identiteitsontwikkeling                              | 42 |
| 2.2.3.3   | Geslagsidentiteit en die rol van psigoseksuele ontwikkeling  | 43 |
| 2.2.3.4   | Beroepsidentiteit  | 45 |
| 2.2.4     | Die faktore wat ontwikkeling beïnvloed                       | 46 |
| 2.2.4.1   | Geslagsverskille   | 46 |
| 2.2.4.2   | Selfkonsep   | 47 |
| 2.2.4.3   | Sosiokulturele en sosio-ekonomiese faktore                   | 47 |
| 2.2.4.4   | Sosiale faktore  | 48 |
| 2.2.4.4.1 | Inleiding  | 48 |
| 2.2.4.4.2 | Die rol van die gesin  | 49 |
| 2.2.4.4.3 | Die rol van die portuurgroep                                 | 49 |
| 2.2.4.4.4 | Die rol van die skool  | 50 |
| 2.3       | DIE SKOOL SE ROL   | 50 |
| 2.3.1     | Inleiding  | 50 |
| 2.3.2     | Die funksie van skool  | 52 |
| 2.3.3     | Die onderwyser as rolmodel                                   | 54 |
| 2.3.4     | Sosialisering  | 56 |
| 2.3.5     | Opvoedingsgesentreerdheid en leerstyle                       | 58 |

## HOOFTUK DRIE

### CHRISTELIKE ONDERWYS – 'N OORSIG 62

|       |                                    |    |
|-------|------------------------------------|----|
| 3.1   | DIE DOEL VAN CHRISTELIKE OPVOEDING | 62 |
| 3.2   | CHRISTELIKE ONDERWYS               | 65 |
| 3.2.1 | Eienskappe van Christenskole       | 66 |
| 3.2.2 | Doelwitte van Christelike onderwys | 68 |

|         |  |    |
|---------|--|----|
| 3.2.3   | Individualiteit  | 71 |
| 3.2.4   | Karakterontwikkeling   | 71 |
| 3.2.5   | Seutelbeginsels vir Christelike opvoeding                          | 72 |
| 3.2.6   | Christenonderwysers  | 73 |
| 3.3     | ENKELE PUNTE VAN KRITIEK TEEN CHRISTELIKE ONDERWYS IN DIE ALGEMEEN | 74 |
| 3.4     | ACCELERATED CHRISTIAN EDUCATION                                    | 77 |
| 3.4.1   | Inleiding  | 77 |
| 3.4.2   | Die filosofie en benadering van die ACE skool                      | 78 |
| 3.4.2.1 | Die ontstaan en aard van ACE                                       | 78 |
| 3.4.2.2 | Opleiding en aanstelling van onderwysers                           | 80 |
| 3.4.2.3 | Toelating van leerders   | 81 |
| 3.4.2.4 | Finansiering   | 81 |
| 3.4.2.5 | Werkwyse en benadering tot onderrig en leer                        | 82 |
| 3.4.2.6 | Godsdienstbeoefening   | 85 |
| 3.4.2.7 | Motivering en dissipline   | 85 |
| 3.4.2.8 | Assessering van leerders   | 86 |

## HOOFSTUK VIER

### EVALUERING VAN ACE 88

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| 4.1       | INLEIDING  | 88  |
| 4.2       | EVALUERING VAN ACE VANUIT DIE LITERATUUR             | 88  |
| 4.2.1     | Inleiding  | 88  |
| 4.2.1.1   | ACE se benadering tot onderrig en leer               | 89  |
| 4.2.1.1.1 | Individualisering                                    | 89  |
| 4.2.1.1.2 | Fokus  | 90  |
| 4.2.1.1.3 | Fisiese aktiwiteite en interpersoonlike kommunikasie | 91  |
| 4.2.1.1.4 | Leerwette  | 92  |
| 4.2.1.2   | Die aanstelling en opleiding van onderwysers         | 93  |
| 4.2.1.3   | Dissipline   | 93  |
| 4.3       | EVALUERING VAN ACE IN PRAKTYK                        | 94  |
| 4.3.1     | Onderhoude met belanghebbendes                       | 94  |
| 4.3.1.1   | Onderhoudskedules                                    | 94  |
| 4.3.1.2   | Deelnemers   | 95  |
| 4.3.1.3   | Prosedure  | 97  |
| 4.3.1.4   | Resultate  | 98  |
| 4.3.1.4.1 | Waarom kies die ouers ACE                            | 98  |
| 4.3.1.4.2 | Leerders se ervarings                                | 100 |
| 4.3.1.4.3 | Onderwysers se menings                               | 102 |

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 4.3.2   | Voldoening aan ontwikkelingskriteria             | 104 |
| 4.3.2.1 | Inleiding  | 104 |
| 4.3.2.2 | Fisieke ontwikkeling                             | 107 |
| 4.3.2.3 | Kognitiewe ontwikkeling                          | 108 |
| 4.3.2.4 | Morele en religieuse waardes                     | 109 |
| 4.3.2.5 | Motivering en dissipline                         | 111 |
| 4.3.2.6 | Individuele ontwikkeling                         | 112 |
| 4.3.2.7 | Sosiale identiteitsontwikkeling en sosialisering | 113 |
| 4.3.2.8 | Leerders met spesiale onderwysbehoefte           | 114 |

## HOOFSTUK VYF

|  |            |
|--|------------|
| <b>SAMEVATTENDE BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, IMPLIKASIES<br/>EN AANBEVELINGS</b> | <b>115</b> |
|--|------------|

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 5.1 | SAMEVATTENDE BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS | 115 |
| 5.2 | IMPLIKASIES                                | 118 |
| 5.3 | AANBEVELINGS                               | 119 |
| 5.4 | LEEMTES                                    | 120 |
| 5.5 | VOORSTELLE VIR VERDERE ONDERSOEK           | 120 |

|                  |            |
|------------------|------------|
| <b>BRONNELYS</b> | <b>123</b> |
|------------------|------------|

## BYLAES

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| BYLAAG A | ONDERHOUD MET OUDERS                             | 129 |
| BYLAAG B | ONDERHOUD MET LEERDERS                           | 130 |
| BYLAAG C | ONDERHOUD MET ONDERWYSERS                        | 131 |
| BYLAAG D | SKEMATIESE WEERGAWES VAN OUDERS SE RESPONSE      | 132 |
| BYLAAG E | SKEMATIESE WEERGAWES VAN LEERDERS SE RESPONSE    | 135 |
| BYLAAG F | SKEMATIESE WEERGAWES VAN ONDERWYSERS SE RESPONSE | 139 |
| BYLAAG G | 60 KARAKTEREIGENSAPPE VAN JESUS CHRISTUS         | 143 |



## **HOOFSTUK EEN**

### **AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING, DOELSTELLING EN ONTWERP VAN ONDERSOEK**

#### **1.1 AKTUALITEIT**

##### **1.1.1 Inleiding**

Die nuwe sosio-politieke bedeling in die post-apartheidsera in die RSA het transformasie op verskeie terreine meegebring, onder andere en in die besonder op die terrein van onderwys. Een van die veranderinge in die nasionale onderwysbestel was die veranderinge in die beleid ten opsigte van religieuse opvoeding. Daar is wegbeweeg van die eensydige beklemtoning van die opvoeding van die Christelike geloof na 'n gees van groter openheid en die akkommodering van religieuse diversiteit. Omdat mense verminderde statutêre beskerming van godsdienst ervaar, lei dit tot vrese dat godsdienstige opvoeding bedreig kan word en skade kan ly.

Internasionale tendense toon 'n toename in denkrigtings soos die post-modernisme, post-Christendom, New Age, generasie-X, en humanisme. Omdat hierdie denkrigtings ook in Suid-Afrika (en daarom ook Suid-Afrikaanse skole) inslag vind, sal dit 'n impak op die opvoedingsituasie en ook onderriggebeure hê. Die invloed wat dit mag hê op veral religieuse aspekte in die skool, mag bydra tot (wan)persepsies by ouers. Aangesien religieuse opvoeding gesien moet word binne die raamwerk van hierdie denkrigtings, word elkeen vervolgens kortiks bespreek.

Postmodernisme is in essensie 'n oorgangsfase, 'n tot nog toe ongedefinieerde tydperk wat gevolg het op die modernisme, wat ook as die "era van verligting" bekend staan (<http://www.encarta.msm.com/newagemovement>). Du Toit (2000:59) beskryf dit as 'n reaksie op die moderne tyd wat 'n wetenskaplike paradigmaskuif teweeg gebring het. Die verwoestende gevolge van die Eerste en Tweede Wêreldoorloë het gelei tot 'n groot ontnugtering in die mens se vermoë om 'n beter wêreld te skep en 'n herwaardering van die "suksesverhaal" van die wetenskaplike eeu vind plaas. 'n Gees van realisme het ontstaan wat geken word aan indringende en kritiese vraagstelling, sowel as die feit dat subjektiewe ervaring 'n bepalende rol speel in die interpretasie van data en kennis – daar is 'n soeke na betroubare kennis en waarheid (Du Toit, 2000:50-53).

Postmodernisme is die ontkenning van enige waarheid en die relativering van alles. Dit erken geen absolutes of standarde nie. Lineêre, logiese denke maak plek vir wat ook bekend staan as "chaotiese denke", 'n denkraam waarvolgens enigiets wat definitief of absoluut is, as't ware verwerp word ter wille van 'n meer vrye en kreatiewe benadering. Alle waarheid word beskou as relatief en dat dit berus op dit wat die individu beleef. Die vestiging van enige instelling of institusie word verwerp, soos ook enige tradisionele en geïntitutionaliseerde benaderings tot die gesin, samelewing, moraliteit en geloof. Inteendeel, niks word gebaseer (of mag gebaseer word) op enige gevestigde gebruike of tradisie nie. Die klem val op die najaag van verandering en die skep van "nuwe" denkvorme – 'n soort eklektisisme. Elkeen maak sy\* eie reëls en bestaande grense moet tot op die uiterste getoets word (<http://www. encarta.msm.com/newagemovement>).

---

\* Gerieflikheidshalwe word die manlike geslagsvorm gebruik, alhoewel dit normaalweg na albei geslagte verwys.



Die postmodernisme vind sy inslag êrens tussen die sfere van die kulturele en die krities-akademiese instellings. Daarvolgens word die realiteit as 't ware ge-herdefinieer deur 'n kritiese bevraagtekening van die kulturele en die sosiale aspekte van die samelewing (Connor, 1989:3-10). Dit is egter moeilik om werklik 'n onderskeid te tref tussen hierdie twee (die kultuur en die kritiese ingesteldheid), omdat die een onlosmaaklik deel uitmaak van die ander (Connor, 1989:11). Die debat rondom postmodernisme sluit in die invloed daarvan op aspekte soos argitektuur, literatuur, drama, kuns en musiek (Connor, 1989:20). Die postmoderne tyd sien ook 'n oplewing in die belangstelling in die spirituele wêreld (Du Toit, 2000:56) en vind daar 'n herwaardering plaas van die mens as spirituele wese (Du Toit, 2000:59).

Die nuwe Suid-Afrika is "keuseloos" deel van die postmoderne tyd (Du Toit, 2000:59), wat enersyds gekenmerk word aan groot onsekerheid en onstabyliteit (Du Toit, 2000:56), maar andersyds ook aan 'n pragmatiese houding (Du Toit, 2000:55).

Die post-Christendom word gekenmerk as 'n era waarin moraliteit subjektief is. Sonde is nie meer 'n kwessie nie en dus is daar ook nie meer 'n verlosser nodig nie. Die persepsie is dat die Christelike evangelie homself nie bewys het as 'n antwoord op die probleme van die wêreld nie, en word dus verwerp (<http://encarta.msm.com/newagemovement>).

New Age is die naam van 'n beweging wat ten doel het om individue en die gemeenskap te transformeer deur middel van geestelike bewustheid – om as 't ware 'n alternatiewe kultuur en samelewing daar te stel. Dit verwys na die samevoeging van diverse spirituele, sosiale en politiese elemente wat uitloop op 'n utopiese visie van 'n era van harmonie en vooruitgang. Hoewel die wortels daarvan so ver



terug kan strek as 2000 voor Christus, het dit eers werklik in die 19e eeuse spiritualisme gestalte gevind. In die jare 60, toe materialisme ná die tweede wêreldoorlog verwerp is ten gunste van oosterse mistisisme, het geordende religie plek moes maak vir direkte geestelike belewenis. Waar die sekularisasie van die samelewing gelei het tot 'n gevoel van magteloosheid onder die mensdom (alles gaan verkeerd en ons het geen beheer daaroor nie), bied die New Age beweging die antwoord van hoop en die terugwen van betekenis en mag, die antwoord waarin die kerk en Christelike geloof gefaal het (Fowler, 1990a:47-48). Hul uitgangspunte onderskryf die sieninge dat alles een is ('n monistiese verbondenheid), dat God alles is en daarom ook dat alles God is. Spiritualiteit is die sleutel tot die verstaan van die wêreld en ons plek daarin (Fowler, 1990a:35), en volgens hierdie beweging is dit belangrik dat elke mens weer van sy goddelikheid bewus moet word (Van der Walt, 1990:16).

Venter (1990:53) beklemtoon dat die New Age nie 'n nuwe beweging is nie, en ook dat dit nie 'n sameswering is nie. Dit was egter eers in die 1980's dat hierdie beweging op die voorgrond getree het met die verskaffing van inligting en lektuur oor die mate waarin natuurlike voedsel, natuurlike kristalle, meditasie en self-genesing die oplossings bied vir probleme rakende die ekologie, menslike potensiaal en ook die geestelike (spirituele). Die gepaardgaande praktyke wissel van selfontwikkeling tot die skep van 'n nuwe aarde, wat moontlik gemaak word deur tegnieke soos holistiese denke, ekstrasensoriese (buite-sintuiglike) persepsie, reïnkarnasie, joga, astrologie, die okkulte, oosterse gevegkuns, waarsêery, en akupunktuur, om maar enkeles te noem (<http://encarta.msm.com/newagemovement>).

Generasie X is die versamelnaam vir die huidige geslag (hedendaagse jeug) wat opgroei in die post-modernistiese era en vir wie die New Age

as aanvaarbare geloof meer sin maak om aan te hang. (Hul ouers was die babas van die sogenaamde "baby-boom", die geslag wat geglo het aan vrye liefde en die verwerping van gesag. Hulleself bevind hulle in lewensomstandighede gekenmerk daaraan dat beide ouers moet werk vir genoeg inkomste, en ook aan vele voorbeelde van huweliksverbrokkeling). Aangesien die generasie-X'ers opgegroeï het in omstandighede gekenmerk deur 'n gebrek aan intimiteit en standvastige verhoudings, het hulle juis 'n sterk behoefte daaraan. Hoewel hulle baie gesofistikeerd is ten opsigte van televisie, videofilms en rekenaarspeletjies, weet hulle nie hoe om gevoelens te kommunikeer nie. Hulle sal enigiets doen vir liefde en aanvaarding, en is daarom veel meer seksueel aktief op 'n jonger ouderdom as die vorige geslag. Die ironie is dat hulle geen kennis het van dit wat hulle die graagste wil hê nie, en dit weens gebroke verhoudinge en verwaarloosing. Baie waarde word geheg aan individualisme en hulle eis veel meer vryheid en regte. Omdat hulle prematuur volwasse is, is hulle vroeg selfonderhoudend en is hulle van nature wantrouig. Slegs geld en materiële dinge word vertrou en nagejaag, want dit is al wat geluk kan koop. Hulle is versigtig vir enige vaste verbintenisse, is pessimisties oor die toekoms, en skepties oor enige georganiseerde instellings soos groot besighede of die kerk. Hoewel hulle 'n soeke het na die geestelike, wantrou hulle enige geïntitutionaliseerde geloof. Hulle verwelkom verandering, en verset hulle daarom teen enige roetine of verveling (<http://home.pix.za/gc/gc12/genx/thesis/toc.htm>).

Adams (1983:7) definieer humanisme as 'n filosofiese beweging met die oortuiging dat die mens uiteraard moreel is en sin in sy bestaan kan vind deur redenering, sonder die hulp van 'n bonatuurlike wese. Sy verwys verder na die *Humanist Manifesto*, wat dit stel dat die heelal volgens humaniste nie geskep is nie, maar uit sigself bestaan. Die westerse wêreld van vandag word gekenmerk deur 'n sterk



humanistiese inslag en leefwyse. In veral eerste-wêreldlande is daar die mens se neiging tot verheffing van die self. Dit word onder andere gesien in die klem op die regte van die individu en die toenemende aanmoediging van mense om staat te maak op innerlike krag. Die mate waarin positiewe denke aangemoedig word, grens aan die ontdekking van godheid binne jouself.

Om te leef volgens die beginsels van humanisme beteken om alles te bevraagteken en niks te aanvaar nie; om gesag te verwerp in die naam van wetenskaplike objektiwiteit; om absolute norme te verwerp ten gunste van relativisme (Compion, 1994:100-101).

Hierdie benaderings is so verweef in die daaglikse leefwyse dat dit haas onmoontlik raak om die ware omvang daarvan te begryp en te begrens. Omdat dit so algemeen voorkom en as't ware as norm aanvaar word, word selfs Christene wie se motiewe opreg is, dikwels in so 'n mate mislei dat hulle niksvermoedend meedoen daaraan.

Hoewel nagenoeg 70% van die Suid-Afrikaanse bevolking, volgens die nasionale sensus-opname van 1996, hulself beskou as lede van die Christelike godsdiens (<http://www.sastats.co.za>), kan die invloed van die humanisme ook reeds in die Suid-Afrikaanse kultuur waargeneem word. In die verlede was die regering tot 'n meerdere mate instrumenteel en voorskriftelik in die daarstel van riglyne vir toelaatbare gedrag en leefwyses. Dit kan wees dat daar sodoende gepoog is om landsburgers te beskerm teen morele verval in die samelewing. Nadat Suid-Afrika ná die 1994-verkiesing weer erkenning verkry het as internasionale medespeler is daar minder klem op beperkende voorskrifte en word persone in 'n meerdere mate aan hul eie oordeel oorgelaat.

Waar ander westerse lande sulke veranderinge ondergaan het, het dit al gebeur dat die groter openheid gelei het tot 'n afwatering van die religie, en met meer permissiwiteit kon morele en geestelike verval toeneem – ook in die skole.

In die staatskool word die heersende 'leefstyl' (kultuur) aan die opkomende geslag oorgedra. Die volgende aanhaling wys op die belangrikheid van die skool as oordragingsagent:

“Among the many institutions that affect children's development, next to the family, school is the most important...school experiences shape the life children will have as adults” (Stipek, 1992:579).

In die lig van bogenoemde kan dit verstaan word dat, as daar ook in die skole 'n verslapping intree ten opsigte van gedragsvoorskrifte, dit op sigself weer 'n impak sal hê op die samelewing.

Die vrese dat die tendens van afwatering ten opsigte van die religieuse ook mag plaasvind in Suid-Afrikaanse skole het meegebring dat ouers meer seggenskap geëis het (en ook verkry het) in sover dit die keuse van 'n skool vir hul kinders aangaan, al beteken skoling in nie-staatskole 'n hoër koste-implikasie vir ouers. In hierdie verband geld Smith (1997:3) se opmerking:

“Subsequently, when members of a community decide to start a school with a particular trait, be it ideological, philosophical, religious, political or whatever, the state is usually less willing to offer full support. The more exclusive the nature of the school, the heavier the financial burden upon the parents and the more the state withdraws from funding.”

Tradisioneel was die enigste erkende formele opvoeding in Suid-Afrika dié wat gebied is deur die provinsiale skole en private skole goedgekeur deur die staat. Weens finansiële oorwegings was die oorgrote meerderheid mense aangewese op staatsgesubsidieerde onderwys. Vandag word daar in die opvoedingsbestel in Suid-Afrika,



benewens staatskole, ook ruimte gemaak vir ander instellings soos privaatskole, insluitend sogenaamde Christenskole, en ook tuisskoling.

### 1.1.2 Die dilemma van Christenouers in Suid-Afrika

Darling (1994:17-31) gee 'n uiteensetting van die sieninge van Pestalozzi, Froebel, Dewey en Kilpatric wat aantoon hoedat vrae, redenasies en argumente rondom opvoeding reeds uit die vroegste tye dateer. So wil ouers steeds vandag die beste opvoeding vir hul kinders verseker.

Die ouer in Suid-Afrika bevind hom binne die wêreld soos beskryf in 1.1.1. Binne hierdie wêreld heers heelwat verwarring oor wat die ideaal is ten opsigte van skoolkeuses, oor wat goed is vir kinders, oor wat hulle die beste sal voorberei vir die toekoms (die beste sal toerus vir die wêreld waarbinne hulle sal moet staan), en oor wat hulle die beste sal baat ten opsigte van gesonde persoonlikheidsontwikkeling, identiteitsverwerwing en ontwikkeling tot volwassenheid.

Baie mense neem die aspek van geloofsopvoeding baie ernstig op. Omdat die onderwysbeleid, volgens die beginsels van geloofsvryheid, skole verplig om akkommoderend te wees ten opsigte van verskillende geloofsoortuiginge, bestaan daar 'n persepsie dat staatskole 'n neutrale houding jeens godsdienstige aspekte inneem. Compion (1994:35) stel dit egter dat godsdienstige neutraliteit onmoontlik is. Omdat een van die belangrikste kenmerke van die Christelike skool juis karaktervorming is, en weens die graad van die impak daarvan op die lang duur, is hierdie geen ligtelike saak nie.

"...neutrale opvoeding en onderwys maak van die kind 'n identiteitslose mens wat maklik die prooi word van revolusionêre ideologie" (Compion, 1994:35).

Vanuit die Christelike standpunt kan Bybelonderrig en sedelike opvoeding nie net een aspek van 'n program wees nie, maar moet dit 'n integrale deel vorm van die onderrig in elke vak (Compion, 1994:35).

Adams (1983:6), op haar beurt, stel dit weer dat die skool se weiering om een bepaalde geloofsiening te propageer lei tot 'n verdere dilemma.

"Others feel that it is not possible to provide values-free education, believing that in an attempt to exclude the inculcation of values and morals stemming from any one religion, the public schools instead of protecting diverse world views may be inculcating a single world view -- a secular world view."

Adams (1983:6) verwys selfs na hofsake wat ouers aanhangig gemaak het waarin hulle beweer dat die staat se heelhartige ondersteuning van sekulêre humanistiese opvoeding inderwaarheid die bevordering van een soort geloof is.

Reeds in die sestiende eeu was dit vir Christene belangrik dat daar ywerig werk van gemaak moet word om die Woord van God "op die harte van jongmense te grafeer" en is niemand aangeraai om hul kinders in 'n skool te plaas waar die Bybel nie die hoogste plek van gesag beklee nie (Compion, 1994:3). Compion verwys ook na 'n uitspraak van Martin Luther wat die dag gevrees het wanneer skole die "wye hekke na die hel" sal word.

Die siening dat die skool 'n Christelike plig het of moet dien as 'n instansie waar Christelike beginsels onderrig word, word egter nie noodwendig deur die regering van die dag aanvaar as die volle of die enigste waarheid nie, maar mag 'n siening huldig soos in die middel van die negentiende eeu deur Horace Mann verwoord is, naamlik: "Let the home and the church teach faith and values and the school will



teach facts" (Compion, 1994:1). Dit was die grondslag vir sogenaamde neutrale onderwys, maar soos reeds na verwys, is neutrale onderwys nie moontlik nie.

Die huidige bestel maak dit egter vir die ouer wat erns maak met die opvoeding van sy kind moontlik om 'n keuse te maak ten opsigte van die instansie waar hy sy kind wil laat onderrig. Vir gelowige ouers (ongegag van watter geloofsoortuiging), is die ideale opvoedingsinstansie die een wat ruimte laat vir effektiewe religieuse opvoeding. So is dit die Christenouer se keuse dat die skool 'n plek moet wees waar kinders toegerus word om die Skepper te dien (Schutte, 1984:145 en 233). Dit laat egter onmiddellik die vraag ontstaan na die suiwerheid (geskiktheid) van die leer (inhoud wat onderrig word) en die wenslikheid van die metodes waarvolgens dit onderrig word. Waar sal die lyn getrek word tussen wat beskou word as aanvaarbare onderrigpraktyk en wat eerder neig om indoktrinasie te wees? Volgens Summers (1996b:181) se definisie laat 'n ware opvoeder 'n kind toe om te groei tot 'n volwassene deurdat hy hom aanmoedig om vir homself te dink. Hy begelei die leerder om self te eksploreer en te ontdek terwyl 'n indoktrineerder die kind afhanklik hou deurdat hy nie toegelaat word om vir homself te dink nie en ook nie die leerinhoud mag bevraagteken nie. Sodoende lei indoktrinasie daartoe dat die kind bly wat Summers 'n "perpetual child" noem.

#### 1.1.2.1 Die alternatiewe opsies beskikbaar

##### 1.1.2.1.1 Inleiding

Soos reeds genoem, het die Suid-Afrikaanse ouer tans veel meer seggenskap in soverre dit die keuse van opvoedingsinstellings aangaan as in die verlede. So is daar 'n verskeidenheid van keuses vir

ouers beskikbaar. Die tipes skole waaruit gekies kan word, val in die volgende groepe:

- Staatsgesubsidieerde hoofstroom staatskole
- Staatsgesubsidieerde skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte
- Semi-privaatskole, gedeeltelik deur die staat gesubsidieer, maar onderworpe aan die voorgeskrewe kurrikulum
- Privaatskole ten volle deur die ouers onderhou, maar met 'n eie kurrikulum wat deur die onderwysdepartement goedgekeur word
- Tuisskole, waarvan die kurrikulum deur die onderwysdepartement goedgekeur word, maar wat nie noodwendig dié is wat deur die staat voorgeskryf word nie.

Hierdie groterwordende keuse-opsies skep egter vir die oningeligte ouer 'n dilemma. Ouers staan dikwels voor die keuse tussen enersyds 'n bekostigbare staatskool, maar een waarin die leerders volgens die ouers nie noodwendig die blootstelling aan gewenste kultuuroordrag (soos byvoorbeeld religieuse opvoeding) bekom nie, of andersyds die privaatskool met gebruike waarmee die ouer hom kan vereenselwig, maar wat baie duur kan wees. Daarbenewens glo Christenouers ook dat hul keuse teenoor God verantwoordbaar moet wees (White, 1995:41).

Vervolgens sal twee van die opsies bespreek word, naamlik die staatskool en die privaat Christenskool, met spesifieke verwysing na die ACE-skool in Suid-Afrika.

#### 1.1.2.1.2 Die staatskool as opsie

In die staatskool geskied onderrig tans volgens die Kurrikulum 2005-stelsel (soos gewysig en wat bekendstaan as K21). Vir Christenouers en



ook vir Christenonderwysers in Suid-Afrika lê daar tans, en in die toekoms, bepaalde uitdagings voor die deur. Van die wette wat in 1996 deur die parlement gepromulgeer is, het drie 'n direkte impak op die onderwys. Hulle is naamlik die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996, Staatskoerant nommer 17678), die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet 27 van 1996, Staatskoerant nommer 17118), en die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996, Staatskoerant nommer 17579). Aangesien hierdie wette nie voorskriftelik is ten opsigte van die erkenning of toepassing van enige spesifieke waardesisteem of lewensfilosofie in die opvoeding nie, mag dit vir sommige voorkom of hulle daartoe bydra dat opvoeding in Suid-Afrika geplaas word op die weg na sekulêre humanisme. 'n Nuwe mens- en wêreldbeskouing, ook in die onderwys, word bepaal deur die filosofie van menseregte en 'n soort nasionale waardesisteem wat daarop gerig is om die waardes en aspirasies van al die inwoners van die land te akkommodeer. Daaruit volg dat dit sommige mense se persepsie mag wees dat die sekulêre humanisme nou bevoordeel word ten koste van Christelike waardes en norme, wat weer lei tot bepaalde vrese oor die opvoeding van hul kinders (PU vir CHO, 1998:v-vi).

Die Handves van Menseregte, soos dit verskyn in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996, Staatskoerant nommer 17678), voorsien die ruimte waarbinne die Christelike gemeenskap respek en erkenning vir hul spesifieke beginsels en waardes kan nastreef, ook binne die raamwerk van die algemene onderwysbeleid (PU vir CHO, 1998: vii-viii). Al mag opvoedkundige staatsinstansies nie 'n persoon op grond van sy geloof uitsluit (omdat sy geloof verskil van die meerderheid) nie, laat die wet tog selfbeskikking toe vir diegene wat byvoorbeeld wel eensgesind is in geloofsoortuiging, soos wat daar ook in die politiek voorsiening gemaak word vir die beskerming van

minderheidsregte. Vryheid van geloof bly 'n kenmerk van die Suid-Afrikaanse bestel.

Een van die veranderinge in die onderwysbestel is die totstandkoming van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAQA), wat verantwoordelik is vir die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF). Daarmee is opvoeding, ontwikkeling en opleiding stewig geplaas op die weg na uitkomsgerigte onderwys, waarvolgens die klem verskuif vanaf inhoud- en/of onderwysergesentreerde onderrig na leerdergesentreerde onderrig (PU vir CHO, 1998:x).

Vir veral Christenonderwysers bly dit 'n belangrike feit dat kinders van gelowige ouers aan hulle toevertrou word nie net vir blote onderrig nie, maar ook om hulle te begelei na die vorming van 'n identiteit in Christus, sowel as tot die vervulling van hul lewensroeping as dienaars van die Drie-enige God. Hoewel die opvoedingsrol van elke onderwyser dié is van ondersteuner van die ouer (die primêre opvoeder) in die begeleiding van sy kind op weg na volwassenheid, aanvaar die Christenonderwyser 'n verdere verantwoordelikheid. Hy ondersteun ook die ouer in die begeleiding van sy kind na ware dissipelskap en dienaar van sy medemens.

Uitkomsgebaseerde onderwys, met inbegrip van Kurrikulum 2005, is gebaseer op die bemeestering van 12 kritiese uitkomste, en 64 spesifieke uitkomste, binne agt leerareas wat strek oor die grense van die tradisionele skoolvakke. Die klem word daarop geplaas dat die leerder self moet ontdek, met die onderwyser as fasiliteerder van die proses. Vir die Christen bestaan daar egter 'n beperking in die mate waartoe 'n leerder byvoorbeeld Christelike waardes vir homself kan ontdek. Dit mag voorkom of dit hier gaan oor 'n konflik tussen twee



ekstreme, te wete enersyds die leerder of kind wat self moet ontdek en andersyds die onderwyser wat bloot inhoud op die leerders afdruk. Waar 'n keuse tussen die twee mag lei tot vrese by sommige mense, is 'n middeweg een waar aanvaar word dat die leerder wel 'n mate van rigtinggewing nodig het en waarin die fasiliteerder 'n meer aktiewe rol speel in die begeleiding van die kind tot die ontdekking van homself. Met ander woorde, 'n onderwyser is steeds nodig om daardie beginsels aan leerders te leer of oor te dra (PU vir CHO, 1998:xii).

Binne die raamwerk van Kurrikulum 2005 leen slegs een van die agt leerareas hom meer spesifiek tot vormende en normatiewe aspekte van ontwikkeling. In die formele sin van die woord is **Lewensoriëntasie** die enigste geleentheid wat uitkomsgerigte onderwys aan die Christen bied om die gewenste waardes en beginsels by leerders tuis te bring. Veral ten opsigte van hierdie leerarea het die Christenonderwyser die verantwoordelikheid, en is daar ook die moontlikhede, om dit te doen vanuit Bybelse perspektief. Lewensoriëntasie is gemoeid met die sosiale, persoonlike, intellektuele, emosionele, geestelike en fisieke ontwikkeling van leerders, sowel as die wyse waarop hierdie fasette onderling verwant is. Die sentrale fokus val op die ontwikkeling van die "self-in-society" (Department of Education, July 2001:12). Dit behels die ontwikkeling van kennis, vaardighede, waardes en houdings van leerders rakende gesondheid, sosiale ontwikkeling, persoonlike ontwikkeling, fisieke ontwikkeling, en 'n oriëntasie tot die wêreld van verk (Department of Education, July 2001:12). Die vyf spesifieke uitkomstes wat in hierdie area bemeester moet word, is die volgende.

Leerders moet die vermoë hê om

- ingeligte besluite te kan neem oor persoonlike-, gemeenskaps- en omgewingsgesondheid

- 'n aktiewe verbintenis tot grondwetlike regte en maatskaplike verantwoordelikhede te kan demonstreer, en ook sensitiwiteit te toon teenoor diverse kulture en geloofstelsels
- verworwe lewensvaardighede te kan gebruik om persoonlike potensiaal te bereik en uit te brei om effektief te kan reageer op uitdagings in sy wêreld
- begrip te demonstreer vir, sowel as deel te neem aan aktiwiteite wat beweging en fisieke ontwikkeling aanmoedig
- ingeligte keuses en besluite te kan uitoefen ten opsigte van verdere studie en loopbaankeuses.

(Department of Education, July 2001:12).

Die Christen mag wel vra in watter mate Bybelse beginsels en/of Christelike waardes aansluiting vind by die bogenoemde. 'n Ander relevante vraag is of die sogenaamde kritieke uitkomst vanuit 'n Bybelse perspektief wel so kritiek is. Volgens die Bybel is die mees belangrike taak om mense te lei tot oorgawe aan God, 'n beginsel wat nie deel uitmaak van die openbare onderwysbeleid nie. Baie Christene sou graag wou sien dat onderwysers nie net bemeestering van die uitkomst by hulle kinders bewerkstellig nie, maar ook dat elk van die areas vanuit 'n Christelike perspektief benader sal word. Dit word eken dat hierdie 'n baie groot taak impliseer (PU vir CHO, 1998:xiii).

In Suid-Afrika heers vele onsekerhede. Waar sommige mense die persepsie het dat staatskole sekulariseer, ontstaan die tendens dat Christenouers nou Christenskole as opsie oorweeg. Die ACE-stelsel bied een so 'n tipe Christenskool as opsie waaruit gekies kan word. Vervolgens sal die ACE-skool as opsie bespreek word.



### 1.1.2.1.3 ACE as 'n opsie

Die sekularisering van staatskole in die VSA het daartoe gelei dat ouers deur middel van kerke, geloofsinstitusies en ook tuisskool skole daargestel het wat pertinente aandag gee aan die geloofsaspek, wat in staatskole skipbreuk ly.

Ook in Suid-Afrika het sommige mense die persepsie dat staatskole sekulariseer, en wend Christen-ouers hulle tot Christenskole. Hierdie is egter 'n keuse wat met groot verantwoordelikheid en omsigtigheid gepaard gaan, aangesien daar steeds verseker moet word dat leerders gehalte onderrig en opvoeding ontvang.

"...separation of State-controlled schools from Christian education has placed a heavy responsibility upon the Christian church in providing training in Christian education for children which will compare favourably with what public education provides for them in secular education" (Fowler, 1990b:268).

ACE-skole is een van die verskillende soorte private Christenskole wat dien as 'n meer bekostigbare opsie vir Christen-ouers wat soek na 'n ander alternatief as die staatskool, maar nie 'n gewone privaatskool kan bekostig nie.

In 1981 is die Christelike skoolbeweging beskryf as die vinnigste groeiende opvoedingsbeweging in die Verenigde State van Amerika (Compion, 1994:1-2). Wêreldwyd neem die totstandkoming van byvoorbeeld ACE-skole met rasse skrede toe, ook in Suid-Afrika. In Suid-Afrika is daar tans reeds meer as 'n duisend ACE-skole en meer as eenduisend vyfhonderd ACE-tuisskole.

Vergelyk in hierdie verband Smith (1997:5):

"The expected result could be that more parents may insist on having their children raised in private schools that propagate values and norms that are more acceptable to them. If the

Christian ethos and religious tone of state schools are in peril, an increase in the establishment of Christian private schools may be expected."

Adams (in Compion, 1994:2) maak dit egter duidelik dat hierdie proses nie noodwendig glad sal verloop nie:

"...these two giants, secular humanism and evangelical Christianity, are squaring off for the battle of the century, perhaps the battle for the century to come."

Die beginsels van die ACE-stelsel word later breedvoerig uiteengesit en in meer detail bespreek (sien afdeling 3.3).

### 1.1.3 Slot

Psigososiale ontwikkeling geskied aan die hand van 'n natuurlike proses wat geld vir alle mense. (In die volgende hoofstuk word 'n beskrywing gegee van die ontwikkelingsfases waardeur kinders gaan). Dit is primêr die ouer se taak om die kind deur hierdie fases te begelei op weg na volwassenheid. Hoewel die kerk en die skool dien as instansies wat die ouer in hierdie taak help en bystaan, word ouers blootgestel aan media-uitlatings en openbare opinie wat lei tot verwarring, en neem dan oningeligte besluite ten opsigte van watter skool hul kinders die beste sal bied.

Vir die opvoedkundige sielkunde is die relevansie van hierdie ondersoek geleë in die waarde wat die resultate het vir nie net ouers en onderwysers nie, maar ook vir die professionele opvoedkundige sielkundige. Daar word dikwels 'n beroep gedoen op die opvoedkundige sielkundige om as kenner raad te gee of behulpsaam te wees in die keuse van 'n geskikte skool.



Tot dusver is heelwat gefokus op die klem wat Christen-ouers plaas op die beskikbaarheid van religieuse opvoeding vir hulle kinders, maar daar is 'n belangrike aspek wat hulle egter nie uit die oog moet verloor nie. By die keuse van 'n skool moet ouers verseker dat daar voorsien sal word in die wye verskeidenheid van ontwikkelingsbehoefte wat kinders het (nie net die religieuse nie), en ook die faktore wat ontwikkeling beïnvloed. Ignorering van hierdie aspekte mag verrykende (negatiewe) gevolge hê.

## 1.2. PROBLEEMSTELLING

Die navorsingsvraag is watter rol die ACE-skool speel in 'n leerder se psigososiale ontwikkeling, en of dit bydra tot positiewe ontwikkeling deurdat dit voorsien in die ontwikkelingsbehoefte van 'n leerder.

Die mate waartoe die ACE-stelsel aan leerders die nodige bied tot effektiewe identiteitsverwerwing mag 'n impak hê op die legitimiteit van hierdie skole binne die onderwysstelsel.

## 1.3. DOELSTELLING

Die doel van die studie is om te bepaal in watter mate die ACE-skool voorsien in gebalanseerde en optimale psigososiale ontwikkeling van kinders, met ander woorde om die effektiwiteit van die ACE-skool in die kind se ontwikkeling te ondersoek.

## 1.4. NAVORSINGSONTWERP

In hierdie studie word 'n teoreties-evaluerende benadering gevolg waarin gebruik gemaak word van 'n eksploratiewe, beskrywende en krities-evaluerende ontwerp.

## 1.5 METODE VAN ONDERSOEK

'n Literatuurstudie word onderneem waarin daar eerstens gefokus word op 'n holistiese benadering tot aspekte van kinder- en adolessente-ontwikkeling (sien hoofstuk 2), met spesifieke verwysing na wat beskou kan word as essensiële komponente vir psigososiale identiteitsverwerwing. Klem word geplaas op die rol van die religieuse in opvoeding en ook Christelike opvoeding as sulks. Tweedens word die doel en funksie van die skool ondersoek, en derdens word die aard en benadering van Christenskole bespreek, met spesifieke verwysing na die ACE-skool (sien hoofstuk 3).

In aansluiting by die teoretiese inligting is opnames gemaak van die opinies van ouers, onderwysers en leerders deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude. Die onderhoude, wat die vorm van informele gesprekke aangeneem het, is gebruik as addisionele inligting tot die teoretiese perspektiewe. Die resultate van hierdie onderhoude is dan vergelyk met riglyne vir optimale psigososiale ontwikkeling soos vergestalt in die literatuur, om sodoende te kom tot 'n betekenisvolle gevolgtrekking.

## 1.6 TERMINOLOGIE

### 1.6.1 Psigososiale ontwikkeling

Menslike ontwikkeling behels meer as bloot biologiese ontwikkeling. Behalwe dat menslike ontwikkeling onder andere binne 'n sosiale omgewing plaasvind, word dit ook deur intrapsigiese faktore beïnvloed. Die term psigososiale ontwikkeling verwys na die interaksie wat plaasvind tussen die biologiese, sosiale en intrapsigiese faktore



tydens menslike ontwikkeling. Hierdie konsep word meer breedvoerig bespreek in hoofstuk 2.

### 1.6.2 Christenskool

Die term Christenskool moet onderskei word van Christelike skool. Laasgenoemde verwys na enige skool, insluitend 'n staatskool, waar Christelike beginsels geld. Hoewel die Christelike geloof erken word as deel van die karakter van die onderriggebeure, word die normale kurrikulum gevolg en inhoude oorgedra soos voorgeskryf deur die onderwysdepartement.

Die Christenskool, daarenteen, se algehele filosofie word gegrond op die Bybel en Christelike doelstellings. Een van die doelwitte van onderrig in Christenskole is spesifiek om dissipelskap te verseker, en onderwysers moet almal wedergebore Christene wees. Omdat hierdie skole ontstaan het om te voorsien in die behoeftes van 'n spesifieke groep, kan hulle as eksklusief beskou word.

### 1.6.3 ACE-Skool

Die ACE-skool is 'n Christenskool waar onderrig plaasvind volgens die filosofie van die ACE-stelsel. Hierdie stelsel het sy ontstaan gehad in die VSA, maar het sedertdien regoor die wêreld versprei. Behalwe dat lofprijsing, aanbidding en gebed 'n integrale deel vorm van elke dag se roetine, is die hele kurrikulum en alle vakinhoude deursuur met Bybelse beginsels. Elke leseenheid word ingelei met 'n bepaalde Bybelvers en/of Christelike lied wat eers memoriseer moet word. Alle leerinhoude word met Bybelse waarhede geïntegreer en met geloofsbeginsele in verband gebring. ('n Breedvoerige beskrywing van die ACE-skool word gegee in afdeling 3.3).

## 1.7 TEORETIESE VERTREK PUNT

Vanuit die literatuur en voorbeelde van soortgelyke studies is dit duidelik dat 'n suiwer objektiewe benadering tot hierdie onderwerp haas onmoontlik is. Elke wetenskaplike benader die leefwêreld vanuit sy eie perspektief (Cronje, 1969:16). Die ondersoeker wil bevestig dat hy bewus is daarvan dat sy beskouing van die werklikheid geskied vanuit die bepaalde verwysingsraamwerk van sy eie geloofsoortuiging, naamlik dié van 'n wedergebore Christen, dat die mens beskou word as geskape na God se beeld en ook as in sy geheel religieus.

Hoewel raakpunte met die teologie uit die aard van die saak nie vermy kan word nie, lê die studie op die terrein van die pedagogiese. Die studie ondersoek in watter mate die Christelike benadering tot opvoeding, soos in besonder vergestalt in ACE, 'n impak het op die ontwikkeling van leerders. Aangesien die benadering is vanuit die opvoedkundige sielkunde, beteken dit dat daar gefokus word op die psigososiale ontwikkeling van kinders as leerders, en die faktore (intern sowel as ekstern) wat 'n impak het daarop. Die klem val dus nie op religieuse opvoeding nie, maar eerder op opvoeding in 'n religieuse skool.



## HOOFSTUK TWEE

### PSIGOSOSIALE ONTWIKKELING

#### 2.1 INLEIDENDE ORIËTERING

Alvorens die psigososiale ontwikkeling van leerders binne 'n bepaalde konteks evalueer kan word, is dit belangrik om te verstaan wat bedoel word met hierdie begrip. Menslike ontwikkeling is 'n komplekse fenomeen. In die studie van menslike ontwikkeling en funksionering val die klem sedert 1920 op 'n interaksie tussen biologiese, sosiale en intrapsigiese faktore; en hierdie het ook die agtergrond gevorm waarteen Erikson sy psigososiale ontwikkelingsteorie ontwikkel het (Ackermann, 1993:18). Die term psigososiale ontwikkeling verwys na hierdie interaksie en dui daarop dat menslike ontwikkeling berus op meer as net die biologiese en fisieke groei.

Psigososiale ontwikkeling is op sigself multi-dimensioneel met verskeie veranderlikes wat dit beïnvloed. So is daar onderskeibare dimensies van ontwikkeling, insluitend fisieke ontwikkeling, kognitiewe en intellektuele ontwikkeling, emosionele ontwikkeling, sosiale, religieuse en ook identiteitsontwikkeling. Binne die dimensie van identiteitsontwikkeling kan verskeie domeine onderskei word, byvoorbeeld ideologiese identiteit, geslagsidentiteit, beroepsidentiteit en sosiale identiteit. Die mens se psigososiale ontwikkeling geskied aan die hand van 'n proses met bepaalde fases. Daarbenewens bestaan daar bepaalde faktore wat ontwikkeling beïnvloed. So is daar byvoorbeeld die rol van ander persone soos die ouers en ook onderwysers in die skool, om maar enkeles te noem.

Menslike ontwikkeling geskied volgens die wet van die natuur outomaties, maar die mens het 'n innerlike neiging om te strewe na iets

beter, om uit styg bo die bloot biologies-natuurlike, om te kom tot optimale funksionering. Om gehalte in sy eie voortbestaan te verseker, begelei en fasiliteer die mens die ontwikkeling van sy kinders. Nie net aanvaar elke ouer die primêre opvoedingstaak nie, maar stel hy (sowel as die samelewing) ook sekondêre agente aan om 'n instrumentele rol te speel in die ontwikkeling van die opkomende geslag. Een van hierdie agente is die skool, 'n instelling wat weens sy aard en samestelling 'n belangrike rol speel in die oordra van kultuur. Dit is 'n instansie waar ontwikkeling gefasiliteer word deur onderwysers.

Hoewel daar in hierdie ondersoek gefokus word op die psigososiale komponente van menslike ontwikkeling (dit wil sê die sosiale en die psigiese), word in ag geneem dat die biologies-fisieke aspek steeds 'n belangrike deel uitmaak van ontwikkeling en dat dit ook 'n bepaalde invloed daarop het.

Die begrip psigososiale ontwikkeling, met inbegrip van die dimensies, fases, en faktore wat dit beïnvloed, sal vervolgens meer breedvoerig bespreek word. Daar sal ook spesifiek verwys word na die rol van die skool in hierdie gebeure.

## 2.2 'N GEINTEGREERDE TOTALITEITSBENADERING TOT KINDERONTWIKKELING

Aangesien die ontwikkelingsmodel soos daargestel deur Erik Erikson 'n oorkoepelende siening oor menslike ontwikkeling bied, word hierdie model gebruik as teoretiese basis vir hierdie studie.

Volgens Erikson (1959 en 1974) se teorie word die lewensiklus in agt ontwikkelingsstadia verdeel, waarvan elkeen gekenmerk word deur 'n sentrale konflik wat hanteer en opgelos moet word as 'n voorwaarde



liggaam en die verwerwing van beheer daaroor (soos byvoorbeeld toiletbeheer), asook positiewe motoriese beheer. Ouers is verantwoordelik vir die handhawing van 'n gesonde balans tussen die toestaan van outonomie enersyds en die nodige beheer en beperking andersyds. Voortdurende teregwysing en beperking deur die ouers kan die eksplorasiëproses en die ontwikkeling van outonomie beperk en kan lei tot 'n gevoel van skaamte, vrees en twyfel oor eie vermoëns (Erikson, 1959:65-74; 1974:107-115).

#### 2.2.1.3 Fase 3: Inisiatief versus skuldgevoel (3 tot 6 jaar)

Die krisis wat die kind in hierdie fase moet oplos is om te bepaal watter soort persoon hy gaan wees. Nabootsing en identifikasie met 'n ideale persoon, sowel as fantasie speel 'n groot rol. Motoriese en taalontwikkeling help die kind om gestalte te gee aan sy verbeelding. Na die verwerwing van selfbeheer in die vorige fase, leer die kind ook nou beheer aan oor ander persone en sy omgewing. Hierin wend hy toenemend inisiatief aan waarin hy ervaar hoe om dinge self te inisieer, te beplan, en daarin te waag. Saam met die gepaardgaande geslagsrolontwikkeling vorm hy 'n idee van die volwasse take wat van hom verwag mag word (Erikson, 1959:74-82; 1974:115-122).

#### 2.2.1.4 Fase 4: Produktiwiteit versus minderwaardigheid (7 tot 12 jaar)

Een van die kritieke momente in hierdie fase is skooltoetrede. "Die kind moet nou verder as die huis en die nabootsing van 'ideale' modelle beweeg ten einde elementêre kultuurbeoefening aan te leer" (Ackermann, 1993:24). Om te sien hoe dinge gedoen word, om aktief deel te neem en self dinge te doen raak toenemend vir die kind belangrik aangesien hy erkenning ontvang vir dinge wat hy produseer. Indien andere se verwagtinge egter te hoog gestel is, of indien

onafhanklikheid van die moeder nog nie bemeester is nie, met ander woorde indien selfstandigheid nog nie gevestig is nie, kan dit lei tot die ontwikkeling van 'n gevoel van onvermoë en 'n minderwaardigheidsbeleving.

Tydens hierdie fase is dit belangrik dat die onderwyser 'n gesonde balans handhaaf tussen speel en werk, kinders se pogings waardeer, en besondere vermoëns kan aanmoedig en stimuleer. Die kind identifiseer "met diegene wat dinge weet en wat weet hoe om dinge te doen" (Ackermann, 1993:24).

Daar moet verseker word dat onderwysers wat tydens hierdie fase met kinders werk met sorg geselekteer word, om die moontlike gevare wat tydens hierdie fase kan voorkom te vermy (Erikson, 1959:78). Erikson noem vier gevare vir die individu se persoonlikheidsontwikkeling waarop die onderwyser tydens hierdie fase in die besonder bedag moet wees. Onderwysers moet waak daarteen dat die kind 'n minderwaardigheidsgevoel ontwikkel, deur dit wat hy wel kan doen te beklemtoon. Onderwysers moet waak teen kinders se ooriidentifisering met die onderwyser as 'n "troetelkind", wat die beleving van genoegdoening deur eie werk ter wille van homself verhinder. Dit is belangrik dat 'n kind gedurende sy lang skooljare ten minste een soort aktiwiteit goed kan doen ten einde enige werklike arbeidsvreugde te smaak. Die opvoedingsbenadering moet 'n balans wees tussen die twee ekstreme, naamlik enersyds 'n rigiede, outoritêre en voorskriftelike benadering en andersyds 'n permissiewe benadering. Eersgenoemde beperk inisiatief en werksbegeerte, en laasgenoemde skep 'n onrealistiese beeld van die werklikheid.

Binne hierdie fase leer die kind arbeidsaamheid binne sosiale konteks aan (Erikson, 1959:88; 1974:126), wat belangrik is in die proses van



identiteitsverwerwing, aangesien dit behels dat die kind hier leer van die verdeling van werk, sowel as die gelykheid van geleenthede. Dit is vir die kind nodig om te ervaar dat hy 'n nuttige bydrae lewer (Erikson, 1959:86). Dit is vir hom belangrik dat hy dinge regkry, nie net vir selfaanvaarding nie, maar ook vir die gevoel dat andere hom sal aanvaar (Erikson, 1974:234). Hierdie oortuiging dat hy self waardig is het 'n positiewe impak op die verwerwing van gesonde identiteit.

Die belangrikheid van hierdie fase word geïllustreer deur die volgende opmerking:

"Middle childhood...is a time when most children begin to consolidate a self-image and integrate a personality style which, for better or worse, will serve as the foundation on which a more complex personality structure will be built" (Hamachek, 1985:88).

#### 2.2.1.5 Fase 5: Identiteit versus identiteitsdiffusie (12 tot 22 jaar)

Hierdie fase word beskou as die kritieke fase vir identiteitsontwikkeling, aangesien die soeke na 'n eie identiteit, (die antwoord op die vraag "wie/wat is ek?"), juis tydens die adolessente jare prominent na vore kom. Dit gaan hier om die vestiging van 'n individuele en unieke persoonlikheid wat konstant bly en nie net deur die groep erken word nie maar ook lei tot groepsbinding.

Die mens behoort homself as dieselfde persoon te ervaar ('n beleving van individualiteit ten spyte van veranderinge en aanpassings) en moet ook bewus wees van sy uniekheid en die eienskappe wat hom van andere onderskei. Daarbenewens is vereenselwiging en gemeenskaplike verhoudinge met andere (die beleving van te behoort aan) ook belangrik.

"Identiteit behels dus beide individuele en groepsidentiteit, wat nie botsing impliseer nie, maar 'n psigososiale wisselwerking

tussen individu en omgewing, en selfdefiniëring binne sosiale verband" (Ackermann, 1993:29).

Benewens die verskillende fasette van die individuele en groepsidentiteit omvat identiteit ook die integrasie van 'n "filosofiese identiteit", wat verwys na die persoon se identifisering met waardes (moreel, godsdienstig, polities, ensovoorts) en die besondere betekenis wat die lewe vir die individu inhou (Ackermann, 1993:31).

Waar dit gaan oor die bereiking van 'n ideologiese identiteit is dit belangrik dat leerders self besluit oor hul verbintenis tot 'n geloofsoortuiging.

"...[die] mate van eksplorاسie en relatief onafhanklike besluitneming wat die gemeenskap en gesin toelaat, bepaal grootliks of die identiteit werklik 'n sintese van vroeëre identifikasies sal wees. Die voorskryf van besluite lei dikwels tot 'n identiteit wat die som van verskeie identifikasies is, dit wil sê 'n "toegekende" identiteit in plaas van 'n selfgekonstrueerde identiteit" (Ackermann, 1993:40).

Vir effektiewe identiteitsontwikkeling is dit dus belangrik dat die kind self sy geloof kies eerder as dat dit voorgeskryf word deur sy ouers of skool.

Hoewel identiteitsverwerwing op sigself nie die primêre fokus van die studie is nie, bly die vrae en antwoorde daarop steeds geldig. Die vooraf prosesse is belangrik vir dit wat later volg, aangesien soveel belangrike keuses reeds gemaak word op 'n heelwat jonger ouderdom.

Ackermann (1993:79-81) sê dat die individuasieproses 'n stelselmatige proses is van verwerwing van outonomie van die ouers, dat dit nie noodwendig fisiese skeiding impliseer nie, en dat dit gaan oor die hersiening van die verhouding met die ouer, eerder as 'n wegdoen



daarmee. Vir die mees effektiewe identiteitsontwikkeling is die belangrik dat hierdie individuasiëproses geleidelik verloop.

Die teenpool van identiteitsverwerwing is identiteitsdiffusie (Erikson, 1959:91-92; 1974:131-133), wat gekenmerk word deur onsekerheid oor jouself, jou doelstellings, individualiteit en uniekheid, oor waar jy inpas en of jy aanvaar word, en swak integrasie in die sosiale omgewing. Daar moet in ag geneem word dat adolessente tydens hierdie fase heelwat verwarring beleef ten opsigte van die rolle wat hulle moet speel en wat van hulle verwag word. Hierdie verwarring vind uiting in wisselende emosies en buie. Die adolessent wat ervaar dat hy nie aan die samelewing se verwagte standaarde kan voldoen nie, kan hom in ekstreme gevalle wend tot bendebedrywighede en selfs jeugmisdadigheid as dit lei tot 'n gevoel van aanvaarding.

Die jeug is besig met 'n soeke na dit wat waar is en dit wat vertrou kan word. Tydens ideologiese onsekerheid is dit belangrik om 'n moratorium te beleef ('n periode van uitstel voordat permanente besluite geneem word) waartydens die essensie van waarheid getoets word voor dit aanvaar word. Gedrag tydens hierdie periode kan gekenmerk word aan rebelsheid en selfs afwykende gedrag en misdadigheid (Erikson, 1974:236). Moratorium is 'n belangrike fase vir effektiewe identiteitsontwikkeling, aangesien dit tydens hierdie fase is dat eksplorasië plaasvind, maar dit kan gebeur dat, waar kinders hierdie fase ontnem word, hulle gedwing word tot premature identiteitsluiting (Ackermann, 1993:81).

#### 2.2.1.6 Fase 6: Intimiteit versus isolasie (20 tot 25 jaar)

Na 'n redelike mate van identiteitsverwerwing kan die jong volwassene homself begin vestig in 'n intieme verhouding sonder die risiko dat sy

die individualiteit daardeur onderdruk of in gevaar gestel word. Hierdie verhouding word gekenmerk deur fisiese en psigologiese intimiteit en nabyheid, lojaliteit en verbondenheid. Ware intimiteit moet nie verwar word met die skynbare intimiteit waartydens adolessente se aangetrokkenheid en verliefdheid egter steeds gemik is op die ontdekking van die eie identiteit nie.

Die teenpool van intimiteit, dikwels weens die gebrek aan identiteitsekerheid, is psigologiese distansiëring, wat die vermyding van betekenisvolle verhoudings impliseer en lei tot interpersoonlike isolasie (Erikson, 1959:95-97; 1974:135-138).

#### 2.2.1.7 Fase 7: Generatieweit versus stagnering (25 tot 60 jaar)

Nie net het die egpaar binne die huweliksverband die begeerte om "vanuit hul intieme verhouding by te dra tot die voortplanting van 'n volgende geslag" nie, maar wil die generatiewe persoon as aktiewe lid van die samelewing iets, hetsy konkreet of abstrak, voortbring om oor te dra aan andere. "...'n positiewe uitkoms van hierdie konflik bring onder andere 'n beleving van eiewaarde en [die beleving dat 'n bydrae gemaak is] tot die gemeenskap mee" (Ackermann, 1993:48).

Onsuksesvolle voltooiing van hierdie ontwikkelingstaak tydens middelvolwassenheid lei tot stagnering en verarming op persoonlike, kulturele en interpersoonlike terreine, en word gekenmerk deur selfgesentreerde behoeftebevrediging en gevoelens van sinloosheid (Erikson, 1959:97; 1974:138).



#### 2.2.1.8 Fase 8: Integriteit versus wanhoop (60 jaar +)

Die verloop van die lewensiklus word aanvaar as uniek en eenmalig. Andere wat 'n betekenisvolle rol daarin gespeel het, sowel as die gevolglike kameraadskap, word aanvaar. Ook die feit dat jou lewe jou eie verantwoordelikheid is word aanvaar (Erikson, 1959:98; 1974:140).

'n Gebrek aan hierdie aanvaarding lei tot selfontevredenheid en wanhoop. 'n Kritiese en afkeurende houding volg op die beleving van mislukkings en onbenutte gelenthede wat onherroeplik verby is (Erikson, 1959:98; 1974:140).

### 2.2.2 Die dimensies van ontwikkeling

#### 2.2.2.1 Inleiding

Menslike ontwikkeling is 'n komplekse en multi-dimensionele fenomeen wat deur verskeie veranderlikes beïnvloed word. Waar psigososiale ontwikkeling verwys na die ontwikkeling van die mens as individu binne sosiale konteks kan die dimensies waarbinne ontwikkeling van die individu plaasvind onderskei word as die fisieke, die kognitiewe, sosiale, en ook die ontwikkeling van 'n identiteit. (Die aspek van die sosiale konteks waarbinne die ontwikkeling plaasvind word later bespreek onder 2.2.3.4.).

Hierdie dimensies is in so 'n mate geïntegreer dat, hoewel die verskillende dimensies wel onderskei kan word, hulle nie geskei kan word nie, aangesien hulle in gedurige interaksie met mekaar is. Elkeen van die dimensies gaan vervolgens kortliks bespreek word en die aspek van identiteitsontwikkeling in meer detail.

### 2.2.2.2 Fisieke ontwikkeling

Reeds vanaf voor die geboorte van 'n baba geniet die liggaamlike ontwikkeling veel aandag, en word sy fisieke groei gemeet en gemonitor. Daarna volg die mees opvallende ontwikkeling wat waargeneem word, nie net in die toename in grootte nie, maar ook in die verwerwing van groot en fyn motoriese vaardighede. Vir toereikende spiergroei en ontwikkeling van sekere vaardighede is genoegsame fisieke ontwikkeling onontbeerlik.

### 2.2.2.3 Kognitiewe ontwikkeling

Nie net groei en ontwikkel die mens se liggaam nie, maar ook sy breinkapasiteit en intelligensie. Hierin speel die omgewing, dit wil sê die aard en omvattendheid van blootstelling en stimulasie, 'n belangrike rol (met ander woorde hoe breed die spektrum van blootstelling is en ook die diepte/intensiteit daarvan).

Ten opsigte van die verband tussen kognitiewe ontwikkeling en identiteitsverwerwing wil dit voorkom of hoë kognitiewe funksionering nie noodwendig wys op suksesvolle identiteitsverwerwing nie. Rakende die verband tussen die kognitiewe en psigososiale ontwikkeling blyk dit dat sosiale kennis egter wel nodig en belangrik is om ander mense se houdings en sieninge te verstaan en om ook tot 'n besef te kom van die eie uniekheid (Ackermann, 1993:61, 89-91).

### 2.2.2.4 Emosionele ontwikkeling

Ook die gevoelsmatige aspek ontwikkel vanaf geboorte. Die vier basiese emosies is dié van liefde, woede, haat en hartseer, maar elk



van hierdie emosies verteenwoordig 'n verskeidenheid van sub-emosies. Hoewel hierdie gevoelens, wat ook in kombinasies kan voorkom, onwillekeurige emosionele reaksies op gebeure is, word toepaslike emosies en gepaardgaande gedrag wel aangeleer.

Kinders aan wie se gevoelens daar tydens opvoeding aandag geskenk is, met ander woorde dié aan wie se emosionele ontwikkeling aandag gegee is, vind baat op fisieke, sosiale, kognitiewe en ook affektiewe terreine. Dit het 'n impak op hul selfvertroue, aandagspan en motivering (Goleman, 1995:191-192).

### 2.2.3 Domeine van identiteitsontwikkeling

'n Vierde dimensie van ontwikkeling is die verwerwing van 'n eie identiteit. Hoewel identiteitsverwerwing meer prominent is in die adolessente fase, is dit 'n proses wat oor al die ontwikkelingsfases strek. Wat in die voorafgaande fases gebeur is so belangrik dat dit 'n bepalende rol speel in enige daaropvolgende fase.

Identiteitsontwikkeling geskied binne verskillende domeine. Waar Aristoteles en Descartes (volgens hul dualistiese teorie oor persoonlike identiteit) gestel het dat identiteit nie slegs gesetel is in die liggaamlike nie, maar ook in die denke en geheue (Schoemaker en Swinburne, 1984:65), toon moderner sieninge dat dit meer behels. Ook die kognitiewe, met inbegrip van die intellek (Louw *et al.*, 1998:435), sowel as die sosiale konteks (Louw *et al.*, 1998:449) maak deel uit van die mens se identiteit, en speel dus 'n belangrike rol in die ontwikkeling daarvan.

Onder andere kan die volgende domeine van identiteitsontwikkeling onderskei word, naamlik die ontwikkeling van 'n ideologiese identiteit,

geslagsidentiteit (met inbegrip van die rol van die psigoseksuele ontwikkeling), beroepsidentiteit, en 'n sosiale identiteit. Hierdie begrippe word vervolgens bespreek.

### 2.2.3.1 Ideologiese ontwikkeling

#### 2.2.3.1.1 Inleiding

Ideologiese ontwikkeling gaan oor die toe-eiening of verwerwing van 'n eie waardesisteem. Hierdie persoonlike stel waardes (wat morele waardes, godsdienstige waardes en politieke waardes insluit) vorm as ideologiese identiteit 'n sentrale komponent van identiteitsontwikkeling (Ackermann, 1993:93 en 113).

Die vorming van 'n eie waardestelsel wat kan dien as riglyn vir gedrag is een van die doelwitte in 'n adolessent se proses van onafhanklikheidswording, naamlik morele of waarde-outonomie (Louw *et al.*, 1998:451), en hoewel identiteitsverwerwing (en dus ook ideologiese ontwikkeling) grotendeels verwys na gebeure in die adolessente ouderdomsfase, kan aanvaar word dat hierdie beginsels ook geld vir al die voorafgaande fases. As ons sê dat die kind se psigososiale ontwikkeling onder andere gerig is op die oplossing van bepaalde krisisse in die onderskeie fases, waarvan die een die identiteitskrisis is, dan moet die belangrikheid van die vorming van 'n waardesisteem reeds vanaf 'n vroeëre fase daarmee saam verstaan word.

Onder die faktore wat die effektiewe aanleer van waardes negatief beïnvloed, noem Ackermann (1993:97-98) gebeure in die gesinslewe wat ontoereikend is, naamlik wanvoorstellings en beklemtoning van die verkeerde (soos geweld, misdaad en seksuele wanpraktyke) deur die



kommunikasiemedia, wat 'n gebrek aan positiewe identifikasiefigure meebring; godsdienstige neutraliteit in skole; die verheerliking van die materiële en persoonlike gewin; sowel as die devaluasie van die mens se waarde, waardigheid en die lewe. Hy stel dit dat die "...hedendaagse kind veel meer blootgestel is aan verwarring, terwyl minder mense die tyd het om hulle te ondersteun" (Ackermann,1993:98).

Identiteitsontwikkeling (met inbegrip van ideologiese identiteit) vind plaas binne 'n bepaalde sosiale konteks. Van Erikson (1959:146) kan afgelei word dat ideologiese perspektiewe die basiese element vorm van die sosiale orde vir die leerder in die adolessente fase. 'n Mens se selfkonsep ontwikkel in die lig van en deur middel van vergelyking met andere. Dit is aan die hand van andere se menings oor myself, en ook my eie pogings tot vergelyking met hulle dat ek myself beter leer ken en sodoende 'n identiteit vestig.

"Die adolessent se identiteit, en by name sy waardes as sentrale komponent van identiteit, ontwikkel binne die konteks van 'n sosiale milieu, en derhalwe speel ouers, onderwysers en ander volwasse identifikasiefigure (op individuele vlak) en die skool, kerk en massamedia (op kollektiewe vlak) 'n baie belangrike rol in die proses" (Ackermann, 1993:98)

Op die vraag hoe Christelike waardes oorgedra en aangeleer moet word, antwoord Plunkett (1990:98):

"...the way out or forward, must involve the recovery of values that the church has always struggled to hold. What would need to change for Christian education is to make a serious contribution in the modern world is not its basic values, but rather its style, its readiness to dialogue with, and learn from the secular world,...and the progressive development of its own educational programmes".

Waar die aard van waardes vir Christene voorop staan, moet die belangrikheid van die proses van waarde-ontwikkeling nie onderskat word nie. Inteendeel, vir sommige is die proses van waarde-

ontwikkeling meer belangrik as die aard van die waardes self, en dan veral dat dit gepaard moet gaan met eie denke, eksplorاسie, evaluering en besluitneming deur die individu, "...want alleen dan kan dit bydra tot die positiewe identiteitsontwikkeling en die verwerwing van 'n eie identiteit" (Ackermann, 1993:95).

Die proses van waarde-ontwikkeling moet onder andere in die klaskamer gestimuleer en beoefen word, maar daar moet in ag geneem word dat die tradisionele strategieë (soos byvoorbeeld voorbeeldstelling, oorreding, moralisering, die voorhou van dogma en beroepe op die gewete) "...skynbaar nie baie suksesvol is nie en min bydra tot die onafhanklike verwerwing van 'n eie waardesisteen" (Ackermann, 1993:96). Leerders moet begelei word tot die effektiewe eksplorاسie van waardes waar die klem val op, onder andere, die maak van keuses, die ontdekking en evaluering van alternatiewe, en om self te bepaal wat vir hulle belangrik is (Ackermann, 1993:96-97).

Drie soorte waardes word onderskei, naamlik morele-, religieuse- en politieke waardes. Hulle word verder afsonderlik bespreek.

#### 2.2.3.1.2 Morele waardes

Coles (1997:177) maak die stelling dat "...children very much need a sense of purpose and direction in life, a set of values grounded in moral introspection - a spiritual life that is given sanction by their parents and others in the adult world." Die verwerwing van 'n eie morele waardesisteen vorm 'n kernfaset van identiteitsontwikkeling en Ackermann (1993:101-102) noem dat die postkonvensionele vlak van morele ontwikkeling die internalisering van en persoonlike vereenselwiging (verbintenis) met die verwerkte waardes (dit wil sê identiteitsverwerwing) behels. Morele ontwikkeling is 'n proses wat



verkenning, eksplorاسie, verwerking van en persoonlike vereenselwiging met eie verinnerlikte waardes verteenwoordig.

Uit bogenoemde kan afgelei word dat die morele aspek ook formeel aangespreek behoort te word in opvoedingsaksies en –instellings soos byvoorbeeld die skool. So 'n morele kurrikulum behoort dan te fokus op die praktiese doen en uitvoer van sogenaamde “goeie dade”, eerder as om dit net op kognitiewe vlak te beredeneer (Cole, 1997:198-199).

Hoewel morele opvoeding nie religieuse opvoeding is nie (Beck, 1998:65-66), is daar 'n definitiewe verband.

“It is commonly believed that the alleged decline in moral standards is due to the diminishing influence of religion on people; this belief suggests that morality has no firm base without faith in a deity. At the same time modern philosophers claim that morality must be independent of religion” (Maqsood, 1996:135).

#### 2.2.3.1.3 Religieuse waardes

Identiteitsverwerwing speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van 'n stabiele wêreldbeskouing – en godsdienstige oortuigings maak 'n belangrike komponent uit daarvan (Ackermann, 1993:106). Waar die ontwikkeling van waardes ook dui op karaktervorming, noem Schoemaker en Swinburne (1984:65) dat geloof 'n groot invloed moet hê op karakter. Die feit dat erkenning verleen moet word aan die belangrikheid van die religieuse in die ontwikkelingsproses word weerspieël in die volgende aanhaling:

“The stage of a person's religious development, and, by implication, his or her faith are, according to some people, reflections of how he or she thinks about and understands reality” (Roux, 1996:127).

Dit is baie belangrik om te erken dat ons almal geestelike wesens is (Plunkett, 1990:14), en soos identiteit, is die geestelike komponent 'n unieke aspek wat deur elke individu verskillend ervaar word. Hoewel die geestelike dimensie ongedefinieer is (1990:5), is dit vir sommige (soos Plunkett self) die primêre realiteit wat die bestaan van 'n Skepper reflekteer; ander sien dit as slegs een van 'n verskeidenheid keuses terwyl nog ander nie eens die bestaan daarvan erken nie (Plunkett, 1990:105). Hy voeg daarby dat dit net dié is wat weet dat innerlike menslike natuur tyd en ruimte oorspan, wat die geestelike dimensie van die menslike ervaring erken (Plunkett, 1990:88).

In die ontwikkeling van die religieuse moet religie egter nie verwar word met morele oordeel nie. Hoewel daar 'n nou verband is, dui religie eerder op 'n verhouding met 'n moreel perfekte God (volgens die Christelike geloofstandpunt), en staan in opposisie teenoor menslike moraliteit of morele oordeel wat gaan oor die besef van, en die keuse tussen goed en sleg, reg en verkeerd (Maqsood, 1996:131).

Hoewel religieuse ontwikkeling alleen nie psigologiese ontwikkeling beteken nie (Roux, 1996:107), maak die religieuse deel uit van die identiteit. Dit is baie belangrik dat elke mens, en verkieslik reeds van kindsbeen af, nie net blootgestel word aan die religieuse nie, maar ook begelei word tot die maak van 'n geloofskeuse, omdat dit waarin jy glo deel uitmaak van wie jy is.

"Die verwerping van 'n eie godsdienstige ideologie is 'n belangrike fase van identiteitsontwikkeling...omdat dit (deels) antwoorde kan bied op vrae wat direk met identiteitskonflik saamhang, byvoorbeeld 'Wie is ek?' "(Ackermann, 1993:105).

Net soos die oordra van kultuur (insluitend algemeen geldende waardes en norme), wat eie is aan 'n bepaalde groep mense, geskied aan die hand van die opvoedingsproses, word ook geloof, wat dikwels 'n saambindende faktor van 'n groep is, ook deur middel van



opvoeding en onderrig oorgedra. Ackermann (1993:110) wys op die feit dat godsdienstige identiteitsontwikkeling een van die terreine is wat in besonder steun op vroeë opvoedingservaringe. Vir die Christenouer, wat gesonde en gebalanseerde ontwikkeling vir sy kinders wil verseker, is vroeë blootstelling van hul kinders aan veral geloofsonderrig 'n belangrike taak, maar daar moet in ag geneem word dat religieuse opvoeding in sigself egter nie Christelike opvoeding is nie (Beck, 1998:68-69). Om 'n geloofsidentiteit in Christus te vestig, met die aanneem van Christelike geloofswaardes, verg spesifiek Christelike opvoeding en onderrig. Vir effektiewe geestelike ontwikkeling is dit nodig dat religieuse opvoeding plaasvind (Beck, 1998:39).

Die ontwikkeling van 'n godsdienstige (religieuse) identiteit geskied deur middel van fases. Ten opsigte van religieuse ontwikkeling moet onder andere religieuse potensiaal (wat alle kinders in elk geval het) en ook die fases van ontwikkeling in ag geneem word. In hierdie verband word verwys na voorbeelde soos dié van kognitiewe ontwikkeling, soos uiteengesit deur Piaget, Goldman en Fowler; dié van emosionele ontwikkeling soos verduidelik deur Montessori; en dié van morele ontwikkeling soos gevind in die teorie van Kohlberg, om maar enkeles te noem. Hoewel daar 'n korrelasie is tussen die fases en ouderdom, kan religieuse ontwikkeling nie gekoppel word aan die vlak van kognitiewe ontwikkeling nie (Roux, 1996:126). Daarmee word bedoel dat, hoewel 'n persoon se geloof met tyd meer kan verdiep (toeneem in intensiteit), en dit veral namate kennis toeneem, word dit toegeskryf aan die ontwikkeling tot geloofsvolwassenheid, eerder as die toename in kognitiewe vermoë.

Volgens Fowler se model (in Ackermann, 1993:106), verloop die fases van godsdienstige (religieuse) ontwikkeling parallel met die fases van identiteitsontwikkeling. Daarmee word bedoel dat, soos wat identiteit

met verloop van tyd en ervaring toenemend gevestig word, geskied dit ook ten opsigte van die religieuse.

Hoewel Christene in 'n hoë mate vir God (soos vergestalt in die Bybel en veral die Tien Gebooie en Messiaanse opdragte) ervaar as voorskriftelik ten opsigte van die keuses wat mense kan maak, het jong mense steeds die behoefte aan die reg om hul eie geestelike (religieuse) weg te baan en die geestelike te ondersoek (Plunkett, 1990:120).

Kinders se nuuskierigheid oor ander gelowe is 'n belangrike aspek wat dikwels deur volwassenes verwerp word. Dit kan beskou word as 'n onvermydelike fase in hul religieuse ontwikkeling, en kinders wat belangstel in ander gelowe behoort meer daaroor uit te vind sodat hulle nie leef in wat Roux (1996:127) noem "the cocoon of their own religious world" nie.

Kinders moet nie net 'n geloof kies nie, maar moet ook die redes verstaan vir hulle keuse (Summers, 1996b:179). In terme van identiteitstatusse weer sou mens kon sê dat identiteitsverwerwers deur 'n periode van godsdienstige ondersoek en herevaluering gekom het tot persoonlike verbintenisse ten opsigte van kerk, godsdiens en geloofsoortuigings, maar dat dié wat bloot hul ouers se godsdienstige sienswyses reflekteer, die identiteitsluiters is (Ackermann, 1993:106).

Dit is belangrik dat eienaarskap aanvaar word vir 'n eie geloof. Meeste jongmense het nou 'n beter greep op hul eie geloof (keuse), gelowigheid (intensiteit van hul oortuiging) en godsdienstige gebruike. 'n Persoonlike geloofsidenteit word ervaar in woord en daad (Roux, 1996:126), met ander woorde nie net in die feit dat hulle met die mond bely waarin hulle glo nie, maar dit word ook weerspieël in hul gedrag.



Wanneer 'n kind wel 'n keuse uitgeoefen het, of besluit het op 'n geloof, is dit belangrik dat die daardie oortuiging in diepte toeneem oor tyd. Ackermann (1993:107) verwys na Parker se bevinding dat persone wat geleidelike bekering ervaar het, beduidend hoër vlakke van identiteitsontwikkeling toon as dié wat hul bekeer het aan die hand van 'n kortstondige gebeurtenis. Hierdie aspek word direk aangespreek in Christenskole, waar dit belangrik is dat bekering effektief geskied.

'n Ander vraag wat hier gevra kan word is of die Christelike geloof beskou kan word as 'n soort kultuur op sy eie (Hardy, 1996:19-24). Indien dit wel so is, sou dit, volgens die beginsels van kultuuroordrag, as vanselfsprekend aanvaar word dat kinders hierdie geloof en alles wat daarmee saamgaan aanneem, ten spyte van enige ander oortuiginge wat mag bestaan (sien ook afdeling 3.2.2.).

Geestelike waardes is gewens, en om dit te bevorder is dus nie verkeerd nie, maar om 'n spesifieke geloof te kies as voertuig daarvoor mag problematies wees (Plunkett, 1990:86).

#### 2.2.3.1.4 Politieke waardes

Ontwikkeling tot volwassenheid gaan gepaard met onafhanklikwording wat ook die vorming (uitbou) en vestiging van 'n wêreldbeskouing impliseer. Soos wat 'n mens in die proses van identiteitsverwerwing ook sy posisie in die samelewing bepaal, vind daar ook 'n definitiewe oriëntasie plaas ten opsigte van die sosiale omgewing en die regulering daarvan. Daarmee word bedoel dat, soos wat die ontwikkeling van morele waardes bepalend is ten opsigte van wat vir 'n persoon reg of verkeerd is, het die verwerwing van

identiteit ook 'n invloed op 'n persoon se politieke oortuiginge. Politieke waardes word gevorm in ooreenstemming met dit wat die individu beskou as die toepaslike maatstawwe wat behoort te geld in die nasionale gemeenskap. So kan die persoon hom stelselmatig identifiseer met owerhede of gesagstrukture met ooreenstemmende uitgangspunte.

### 2.2.3.2 Sosiale identiteitsontwikkeling

"Synde 'n psigososiale konsep, impliseer identiteitsontwikkeling onder andere 'n individuele sowel as 'n sosiale keerkant" (Ackermann, 1993:135). Die interpersoonlike domein is belangrik in die sin dat 'n persoon se identiteitsontwikkeling grootliks afhanklik is van die sosiale omgewing waarbinne hy staan, sowel as sinvolle interaksie en betekenisvolle verhoudinge met andere. Dit gaan oor die mate waarin die persoon met sy sosiale omgewing kan integreer.

Persone in die hoër vlakke van identiteitsontwikkeling word gekenmerk deur meer positiewe interpersoonlike verhoudinge, groter verbondenheid aan en openheid teenoor andere, groter samewerking en gemakliker kommunikasie.

Sosiale identiteit moet egter onderskei word van die invloed wat die sosiale omgewing het op die vorming van 'n identiteit. Hierdie invloed van die sosiale omgewing op identiteitsontwikkeling word verder bespreek onder 2.2.4.4. Sosiale identiteit, aan die ander kant, verwys in essensie na die antwoord op die vraag "Tot watter groep behoort ek?" (Louw *et al.*, 1998:55). 'n Persoon ontdek en "vorm" sy identiteit teen die agtergrond van die omgewing waarin hy grootword. In hierdie omgewing is daar sosialiseringssagente (soos ouers, versorgers, sibbe, maats, die portuurgroep, en ook die gesagsfigure) met wie die individu



in interaksie tree. Tydens hierdie interaksie word boodskappe aan die individu oorgedra wat bydra tot sy verstaan van homself en sy verhouding tot sy omgewing en die ander mense daarin. So sal 'n kind reeds van kleins af op grond van boodskappe uit sy sosiale omgewing bepaal tot watter geslagsgroep hy behoort. In later jare sal hy ook keuses uitoefen ten opsigte van byvoorbeeld sy beroep en ook die groep met wie se politieke sieninge hy kan identifiseer. Net so sal 'n kind hom waarskynlik ook, weens die bekendheid van gedeelde waardes en gebruike, vereenselwig met die kerkfamilie (denominasie) waarbinne hy opgegroeï het.

Hier moet ook melding gemaak word van sosio-kulturele identiteit wat daarna verwys dat identiteit ook die waarde-oriëntasies en rolverwagtings van 'n persoon se kultuur of verwysingsgroep insluit (Louw *et al.*, 1998:431).

### 2.2.3.3 Geslagsidentiteit en die rol van psigoseksuele ontwikkeling

Geslag speel 'n belangrike rol in die definiëring van 'n persoon se selfkonsep. Geslagsrol-ontwikkeling verwys na die ontwikkeling van gedragspatrone en houdings wat deur die gemeenskap beskou word as tipies en toepaslik vir manlike of vroulike lede (Louw *et al.*, 1998:291). Geslagsidentiteit verwys na 'n kind se kennis van hom- of haarself as 'n seun of 'n dogter, en vorm saam met geslagstereotipes en geslagsgetipeerde gedrag een van die prosesse in die ontwikkeling van geslagsrol. Geslagsrolle word oor tyd geïdentifiseer en, hoewel kinders reeds vanaf 2½-jarige ouderdom bewus kan wees daarvan dat hulle 'n seun of dogter is, word geslagsidentiteit eers met skoolgaande ouderdom gestabiliseer wanneer hulle ook besef het dat geslag ook konstant bly (Louw *et al.*, 1998:292).

Geslagsrol-ontwikkeling word beïnvloed deur biologiese, sosiale, biososiale en kognitiewe faktore. Darling & Glendinning (1996:41) redeneer dat die verskille in geslagsrolle nie noodwendig ontstaan soos beskryf in sielkundige verklarings van menslike ontwikkeling nie, maar eerder dat dit gegrond word op persepsies soos wat deur 'n seksistiese wêreld geskep word. Volgens hulle het die wêreld 'n hoofsaaklik patriargale siening wat byvoorbeeld tipies vroulike gedrag en geslagsrol beskryf aan die hand van hoe die samelewing glo 'n vrou behoort te wees, eerder as hoe sy natuurlikerwyse sou ontwikkel en wees sonder die inmenging van publieke invloed.

Binne die raamwerk van hierdie ondersoek gaan daar volstaan word met die feit dat hormonale afskeidings, differensiële versterking, waarneming en modellering grootliks bydra tot die ontwikkeling van die geslagsrol (Louw *et al.*, 1998:292-297). Namate kinders ouer word, vestig hulle hul geslagsidentiteit aan die hand van gedragsvoorbeelde van eers hul ouers, dan onderwysers en ander gesagsfigure in die gemeenskap, en later die portuurgroep.

In 'n bespreking van die ontwikkeling van geslagsidentiteit kan verwysing na die rol van die psigoseksuele nie uitgelaat word nie. Volgens Sigmund Freud (1856-1939), die vader van die psigoanalise, se persoonlikheidontwikkelingsteorie, neem psigoseksuele fases reeds met geboorte 'n aanvang, en dit is tydens die falliese stadium (3-6 jaar) dat geslagsrol-ontwikkeling ontstaan op grond van die kind se identifikasie met die ouer van dieselfde geslag (Louw *et al.*, 1998:45-47 en 294).

Die verwerwing van 'n geslagsidentiteit speel uiteindelik 'n belangrike rol in 'n persoon se verstaan en uitleef van sy seksualiteit as volwassene.



#### 2.2.3.4 Beroepsidentiteit

Hoewel dit hoofsaaklik tydens die generatiewe fase is dat die volwassene hom in 'n bepaalde beroep kan uitleef, geskied die keuse van 'n beroep reeds in 'n vorige fase en kan dit in sommige gevalle voorafgegaan word deur 'n lang aanloop.

Nieteenstaande die hedendaagse klem op geslagsgelykheid in die beroepswêreld, mag kinders, namate hulle deur geslagstereotipes beïnvloed word, heel waarskynlik vroeg reeds oortuig wees daarvan dat sekere beroepe gekoppel word aan sekere geslagte. Die ontwikkeling van geslagsidentiteit kan dus 'n groot rol speel in die beroepe waarmee daar geïdentifiseer word. Reeds op voorskoolse ouderdom betree 'n kind die fase waarin byvoorbeeld die seun dieselfde werk wil doen as sy vader en 'n dogter dié van haar moeder. So is seuns ook geneig om hulself op vroeë ouderdom te vereenselwig met beroepe soos dié van brandweerman of polisieman, terwyl die rolle van onderwyseres en verpleegster weer vir dogters meer aanneemlik blyk te wees.

Hoewel die keuse van 'n spesifieke beroep eers later geskied, speel die formele opvoedingsituasie en ervaringe in die skoolomgewing 'n belangrike rol in die proses van beroepseksplorاسie sowel as -sluiting, en moet daar reeds tydens vroeë adolessensie skoolvakke gekies word as voorbereiding vir 'n uiteindelijke beroep. Die keuses van hierdie vakke en ook die uiteindelijke beroep word beïnvloed deur persoonlikheidstipe, sosiale veranderings, sosio-ekonomiese status, geslagsverskille, die invloed van die ouers, sowel as die massamedia (Louw *et al.*, 1998:444-448).

## 2.2.4 Die faktore wat ontwikkeling beïnvloed

Daar is 'n aantal faktore wat ontwikkeling beïnvloed. Hierdie faktore vind veral gestalte in die sosiale konteks waarbinne die ontwikkeling plaasvind. Die volgende voorbeelde word slegs kortliks beskryf:

### 2.2.4.1 Geslagsverskille

Die samelewing is geneig tot stereotipering van watter gedrag toepaslik en aanvaarbaar is vir watter geslag. Dit kan gesien word in die fisiese omgewing, en ook reaksies van byvoorbeeld ouers, waaraan kinders reeds van geboorte af blootgestel word; 'n omgewing en gedrag wat bydra tot die versterking van hierdie stereotipes. Reeds in die hospitaal word pasgebore babas aangetrek op grond van hul geslag – seuntjies in blou en dogtertjies in pienk. In die kleuterjare is ouerlike uitsprake soos 'n pa se “nee wat, 'n seun wat 'n man wil wees huil mos nie so nie” en 'n moeder se “dogtertjies praat nie so lelik nie” of “dogtertjies moenie so sit nie” heel algemeen. In sy boek **Real Boys** verwys Pollack na wat hy noem 'n seunskode. Hy brei uit oor hoe hierdie seunskode vanuit die vroegste tye weens sekere redes ontstaan het, maar hoe dit vandag steeds op alle vlakke van die samelewing dien as ongeskrewe voorskrif vir hoe seuns behoort op te tree en hoe daar teenoor hulle gereageer behoort te word (<http://www.canadianparents.com/fathersandsons>).

Net so is dit algemeen bekend hoe dat daar steeds in die samelewing sekere beroepe met 'n sekere geslag vereenselwig word. Die opvatting dat beroepe in die brandweer en motorwerktuigkunde net bedoel is vir manlike lede en dat vroulike persone eerder verpleegsters of onderwyseresse moet word, bly steeds 'n faktor wat reeds 'n invloed



het op die jong kind se siening van waar hy homself eendag in die beroepslewe sien.

#### 2.2.4.2 Selfkonsep

Selfkonsep is 'n belangrike aspek van 'n mens se persoonlikheid, en verwys na die persoon se siening en beeld van homself en van wie hy is (Louw *et al.*, 1998:214 en 288). Selfagting, wat verband hou met selfkonsep, verwys na die mens se evaluering van sy eienskappe (Louw *et al.*, 1998:289). In die fases wat uiteindelijke identiteitsverwerwing voorafgaan, leer 'n kind of hy welkom is in die wêreld en sy omgewing. So leer hy stelselmatig en deur vergelyking of sy gedrag en sy emosies aanvaarbaar is. 'n Negatiewe selfkonsep het 'n negatiewe impak op 'n kind se self-waarde.

#### 2.2.4.3 Sosiokulturele en sosio-ekonomiese faktore

Die rigting en vorm wat identiteitsontwikkeling aanneem hang tot 'n groot mate af van die kultuur en historiese tydperk waarbinne dit plaasvind. Hierdie aspek het op sy beurt ook weer 'n invloed op selfkonsep in die sin dat kinders in 'n oorwegend westerse kultuur meer individualisties opgevoed word, terwyl kinders uit 'n oorwegend Afrika-kultuur meer kollektivisties ingestel is (Louw *et al.*, 1998:290).

Sosio-ekonomiese klas en status het onder andere 'n invloed op 'n kind se taalontwikkeling (Louw *et al.*, 1998:193). Ander sosio-ekonomiese faktore soos gesinsinkomste en lewensomstandighede beïnvloed weer kinders se spel en latere skoolgereedheid (Louw *et al.*, 1998:311). Nog later beïnvloed sosio-ekonomiese status ook beroepskeuse, op grond van bekendheid, verwagtinge en toegang tot hulpbronne (Louw *et al.*, 1998:446). Daar is selfs bevind dat daar 'n korrelasie is tussen die

vlak van morele redenering en sosio-ekonomiese status (Louw et al., 1998:473).

#### 2.2.4.4 Sosiale faktore

##### 2.2.4.4.1 Inleiding

Identiteitsontwikkeling vind plaas binne 'n bepaalde psigososiale konteks (Ackermann, 1993:138-144). Adams (1983:109) gaan sover as om te sê dat "...possibly the most important area of the young child's development...is the area of social development".

Met sosiale faktore word bedoel die faktore wat spesifieke invloed het op sosiale identiteitsontwikkeling. Hoewel slegs die vernaamstes hiervan, naamlik die gesin, die portuurgroep, en die skool, bespreek gaan word, is daar ook nog die ander lede van die onmiddellike omgewing (wat dikwels lede is van dieselfde etniese- en kultuurgroep) en ook mense in die breë samelewing, wat die internasionale gemeenskap insluit.

Volgens Adams is dit, ten opsigte van die kind se ontwikkeling, belangrik dat daar 'n mate van konsekwentheid moet wees tussen die twee sosiale omgewings van die huis en die skool. Die huis en die skool moet ervaar word as geïntegreerde sisteme wat in interaksie is met mekaar. Hoe hoër die mate waarin dieselfde reëls, gebruike en ook geloof wat in die huis geld ook by die skool voortgesit kan word, hoe groter die kans op effektiewe kultuuroordrag en identiteitsverwerwing (Adams, 1983:109).



#### 2.2.4.4.2 Die rol van die gesin

Die gesin is die eerste sosiale omgewing waarbinne 'n kind die kultuur en aanvaarbare gedrag soos volgens die gemeenskap se samelewingsnorme aanleer. Nie net word toepaslike gedrag deur ouers en sibbe gemodelleer nie, maar die huis dien ook as veilige omgewing waar hierdie gedrag geoefen kan word. Vir Erikson (1959:99) is dit belangrik dat die ouer 'n "genuine person in a genuine milieu" moet wees.

Dit is onder andere ook binne die gesinskonteks dat 'n kind sy eerste kennismaking met homself het, met ander woorde waar die eerste boustene van die ontwikkeling van die selfkonsep gelê word. Dit is ook hier waar die kind sy eerste blootstelling het aan die beroepswêreld en die impak daarvan. Hy leer hoe daar gewerk moet word vir 'n inkomste. Dit is natuurlik ook hierdie inkomste wat die sosio-ekonomiese status bepaal, met die gevolglike invloed op die vlak van stimulasie en ander faktore soos spel, taal en toeganklikheid.

#### 2.2.4.4.3 Die rol van die portuurgroep

Kinders kies gewoonlik ouderdomsgenote (die portuurgroep) as speelmaats. Binne hierdie vriendskappe vorm daar ook sosiale strukture waarin rolle soos dié van leier en volgeling toegeken word (Louw *et al.*, 1998:24 en 368). Behalwe dat die portuurgroep kameraadskap verskaf, word ook geslagsrolle versterk. Namate kinders ouer word en onafhanklikheid ontwikkel verswak emosionele bande met die ouers en verhoudinge binne die portuurgroep word versterk.

In die proses van identiteitsverwerwing vervul die portuurgroep 'n belangrike sosialiseringrol. Binne die portuurgroep is daar

geleenthede tot eksplorاسie met 'n wyer spektrum van interpersoonlike verhoudinge en interaksie met lede van die eie en teenoorgestelde geslag (Ackermann, 1993:138). 'n Belangrike ontwikkelingstaak is die handhawing van 'n balans tussen betrokkenheid en distansiëring. Die portuurgroep dien as ideale groep waarbinne dit geoefen kan word.

#### 2.2.4.4 Die rol van die skool

Weens die wyduiteenlopende aard van ouers en ander samelewingsinstansies se verwagtinge, is die rol van die skool, met inbegrip van die doel en funksie daarvan, 'n jarelange debat (Evans en Mcandless, 1978:141-147). Die skool se rol strek veel wyer as om die instansie te wees wat fokus op die kognitiewe ontwikkeling van leerders op weg na volwassenheid. Dit dien ook as mikrokosmos waarin die samelewing verteenwoordig word, met onderwysers as rolmodelle, en waar geleenthede geskep word vir sosialisering. Dit is die omgewing waar die rol van die ander sisteem as faktor, naamlik die portuurgroep, primêr van toepassing kom. In hierdie verband is dit egter belangrik dat daar wel genoegsame lede van die portuurgroep in die skool teenwoordig is.

Weens die belangrikheid van hierdie aspek, naamlik die rol van die skool, word dit onder 'n afsonderlike afdeling (2.3) bespreek.

### 2.3 DIE SKOOL SE ROL

#### 2.3.1 Inleiding

Die vraag kan gevra word waarom daar skool moet wees. Hierdie vraag word nie net deur byna elke skoolgaande leerder gevra nie,



maar dien ook as belangrike vertrekpunt vir die persoon wat hom besig hou met die bestudering van die opvoedkunde.

Vir laasgenoemde bly dit egter nie net daar nie. Hy bemoei hom ook met die vraag na wat die aard van skool is. Hy vra ook die vraag of dit 'n instansie is wat geskep is bloot om die ouer te help in sy opvoedingstaak, of dien dit die hoër doel om by te dra tot die opheffing van die samelewing. Gaan dit bloot oor die oordra van kennis en kultuur, waardes en norme (deur dié wat weet aan dié wat nie weet nie), of gaan dit eintlik oor die voorbereiding van leerders om hulle toe te rus vir die mark waartoe hulle moet toetree? Sieninge verskil ook daaroor of dit die rol van die skool is om die samelewing te verander/verbeter, en of dit moet bydra tot die handhawing van die status quo (Cullingford, 1990:147). Hoewel die antwoorde op hierdie vrae nie deel uitmaak van die oogmerke van hierdie studie nie, dien dit as waardevolle agtergrond wat besondere betekenis verleen aan die resultate van die ondersoek.

Binne die konteks van hierdie studie moet daar gefokus word op die vraag na die mate waarin die aard van die skool (ook die skool se benadering en programinhoud) 'n impak het op die leerders. Om daarby uit te kom, moet daar op 'n dieper vlak bepaal word wat die doel van opvoeding self is. Opvoeding is die aksie waardeur 'n volwassene 'n onvolwassene lei tot volwassenheid, lui die bekende definisie, waaruit afgelei word dat dit gemik is op die ontwikkeling van die kind as individu. Schutte (1984:234) voeg hierby dat 'n kind na liggaam, siel en gees volwasse moet word. Vir effektiewe volwasseywording is toereikende identiteitsverwerwing noodsaaklik. Hierin speel die skool 'n belangrike rol as instansie waarbinne opvoeding kan plaasvind, die instansie wat die omgewing en die

middele daarstel waardeur die identiteitsverwerwingsproses gefasiliteer word.

### 2.3.2 Die funksie van skool

Uit verskeie oorde is die skool al beskryf as mikrokosmos van die samelewing, oftewel as 'n weergawe van die gemeenskap in die klein waarin leerders blootgestel word aan die eise wat die werklikheid bied, en wat ook 'n relatief veilige omgewing bied waarbinne hulle kan eksploreer.

Die feit dat geen skool neutraal kan wees ten opsigte van die kulturele en selfs die religieuse nie (Schutte, 1984:145), word hier onderskryf. 'n Samelewing word gekenmerk deur gemeenskaplike reëls, waardes en norme, en dieselfde sal geld in die plaaslike skool wat mikrokosmos is daarvan.

In die westerse samelewing van vandag word groot klem geplaas op individuele vooruitgang en die regte van die individu geniet ooglopende prominensie. Ook psigososiale perspektiewe oor menslike ontwikkeling beklemtoon dat dit belangrik is vir elke kind om as individu te ontwikkel en sy wêreld te eksploreer. Bogenoemde maak dit dus nodig dat daar in die skool ook voorsiening gemaak moet word daarvoor dat elke kind se individualiteit erken en gerespekteer word. Reeds in die skool moet leerders leer hoe om aan te pas in 'n wêreld waar elke individu sy eie sukses bepaal.

Die skool is 'n tipe gemeenskap, en staat, kerk en ouers stel eise aan die skool (Schutte, 1984:143). 'n Skool dien as instansie of voertuig waarmee algemeen geldende samelewingswaardes en -norme oorgedra word.



"[The purpose of school is to]...transmit the dominant cultural beliefs, values and knowledge represented by teachers to the next generation" (Cushner *et al.*, 1992:8).

'n Skool, ook die Christenskool, mag egter nooit 'n plaasvervanger vir die huis of kerk word nie (Compion, 1994:23), en moet ook nie bloot voorgeskryf word deur die kultuur nie, maar die skool moet ook self kultuurvormer wees (Schutte, 1984:189-190).

Die staat se belang in die skool is dat dit die opvoedingspeil van die bevolking vestig, dat dit die middel is tot beroepstoerusting, ekonomiese toerusting sowel as fisieke toerusting, en dat dit meewerk tot die militêre paraatheid van die bevolking (Schutte, 1984:152). Volgens Plunkett is die doel van opvoeding om leerders toe te rus vir 'n plek in die samelewing en 'n beroep (Plunkett, 1990:16).

Deel van 'n mens se identiteit is gesetel in sy burgerskap, met ander woorde in watter land/omgewing hy woon. Identiteit as burger behels meer as om bloot in 'n bepaalde land te woon, maar sluit ook politieke en sosiale burgerskap in. Waar burgerskap ook morele waardes insluit, moet gewaak word daarteen dat die intellek nie verwaarloos word nie (Beck, 1998:103, 106, 108).

Hoe dit ookal sy, die onderwys het 'n groot taak, en vorm 'n essensiële deel van die samelewing se pogings om die waardes-krisis te oorkom. Onderwysers se rol binne hierdie taak is persoonlike en kulturele transformasie (Plunkett, 1990:13), en om aan kinders die aard van menswees te leer (Fowler, 1990b:4).

### 2.3.3 Die onderwyser as rolmodel

Binne hierdie mikrokosmos tree die onderwyser op as beide rolmodel van wie of wat gesagsfiguur is, sowel as identifikasiefiguur wat ware volwassenheid uitbeeld. Volgens Compion (1994:17) kan die rol van die opvoeder ook gesien word as een wat die kind begelei binne sosiale verband. Die leerder in die skool kan nie ontkom aan die sosiale konteks daarvan nie. Die taak van die onderwyser is om eenheid te bewerk tussen die individuele leerders, en om 'n onafhanklikheid te skep van die primêre sosiale groep (Cushner *et al.*, 1992:104).

Die mate van positiewe invloed wat 'n onderwyser op 'n kind het hang onder andere af van die aard van die interpersoonlike verhouding tussen die kind en die onderwyser. Die afwesigheid van vrees maak dit vir die onderwyser makliker om 'n goeie verhouding te bou, wat bewerkstellig kan word deur groter vryheid aan die leerder te verleen. Die idee is egter nie dat die leerder 'n heeltēmal vrye keuse moet hē ten opsigte van die onderrigmateriaal nie. Die onderwyser moet steeds in beheer bly, maar op so 'n wyse op die agtergrond tree (Darling, 1994:28-29) dat die verantwoordelikheid om die leerinhoud te bemeester lê by die leerder self.

Die onderwyser, soos aangestel deur of die staat of die gemeenskap, staan in 'n ideale posisie om die samelewing se kultuur, waardes en norme voor te leef aan die opkomende geslag. Weens die beïnvloedbaarheid van kinders is sy posisie as sulks 'n baie verantwoordelike een, en mag die belangrikheid van onderwysers se gedrag nie geïgnoreer word nie (Darling, 1994:47-48).

Daarbenewens moet egter in ag geneem word hoe moeilik die onderwyser se taak is. Nie net moet hulle die oordrag van kennis aan



'n dikwels onwillige gehoor verseker nie, maar word hulle dikwels deur die opset binne 'n skoolopset weerhou daarvan om hul eie beeld van die ideale onderwyser te bereik. Behalwe vir die verwagtinge van ouers, word daar ook binne die klaskamer vele emosionele eise aan die onderwyser gestel – soos byvoorbeeld leerders wat nie wil leer nie (Cullingford, 1990:178-183).

Die ironie is egter dat daar 'n vraagteken geplaas kan word oor die hedendaagse onderwyser se geskiktheid as identifikasiefiguur, en wel om die volgende redes. Eerstens word die onderwyser as blote mens self aan soveel druk blootgestel, soos byvoorbeeld deur gedurige veranderinge in en rondom onderwysgebeure. Toenemende loopbaanonsekerheid sowel as kwynende beroepsekuriteit lei tot spanning en lae moreel in die onderwyserskorps. Elke mens hanteer sy stres op 'n unieke (persoonlike) manier en ouers mag wonder of hierdie gebeure en die hantering daarvan ooreenstem met dit wat hulle graag aan hul kinders sou wou oordra.

Tweedens, aangesien etniese agtergrond, kultuur of geloofsoortuiging volgens die grondwet geen rol mag speel in die keuring van onderwysers nie, laat die aanstelling van sommige onderwysers wat dien as rolmodelle en identifikasiefigure vele vrae in die gemoed van die ouer. Ouers mag ongemaklik voel oor die doeltreffendheid waarmee 'n bepaalde onderwyser die ouer se kultuur kan oordra aan sy kind. As daardie onderwyser se morele waardes verskil van dié van die ouer, mag dit vir die ouer lei tot groter bekommernis oor die morele ontwikkeling van sy kind.

Laastens, vanweë die huidige tendens van groei in klasgroottes kan onderwysers net nie die individuele aandag bied aan die leerder wat

hy mag verg vir optimale kognitiewe ontwikkeling en akademiese prestasie nie.

Die rol van meer spesifiek die Christenonderwyser word onder afdeling 3.2.6. bespreek.

#### 2.3.4 Sosialisering

"...teaching at its best is very much concerned with the individual in a class or school system" (Meadows, 1958:264).

Gesien vanuit die ekosistemiese benadering is die konteks waarin gebeure plaasvind baie belangrik. Die leerder self moet beskou word as 'n sub sisteem binne die konteks van ander sisteme. Volgens Miller (1993:377) voorsien die bepaalde kulture en verskillende leefstyle waarin leerders hulle as mens bevind, verskillende sosiale kontekste.

Die mens, en daarom ook die leerder, se gedrag en interpersoonlike eienskappe vind inslag in drie kategorieë, naamlik die fisies-motoriese (liggaamlike, koördinasie en spierkrag), die persoonlik-sosiale (wat insluit temperament, interpersoonlike vaardighede, emosionele aanpassings en moraliteit) en die kognitief-intellektuele (persepsie, geheue, taal, probleemoplossing, ensovoorts). Hierdie leerder tree in interaksie met sy omgewing, waarin sy ouers of versorgers, die portuurgroep, die skool en die massamedia belangrike sosiale invloede is. Die feit dat hierdie 'n tweerigting-interaksie is, impliseer dat dit nie net die kind beïnvloed nie, maar ook dat hy 'n wederkerige invloed het op sy ouers, portuurgroep, ensovoorts (Evans en Mcandless, 1978:5-6).

In die skool as mikrokosmos dien nie net die onderwysers as identifikasiefigure nie, maar dien die ganse omgewing as een waarin



die leerder die gewenste en aanvaarbare sosiale vaardighede aanleer. Hier leer hy verhoudings bou, kommunikasievaardighede, en leer hy homself beter ken in verhouding tot andere. Hier kry hy geleentheid om in die praktyk vaardighede kan oefen, gedrag wat sy ouers graag aan hom wil laat oordra. In hierdie verband verwys Mwamwenda (1995:210) na sosiale leer, waar leer plaasvind deur waarneming of observasie van dit wat gemodelleer word deur volwasse voorgangers of die portuurgroep. Vir hierdie soort leer om optimaal plaas te vind is interaksie nodig.

Opvoeding is wat ons maak wat ons is; dit gee aan ons sosiale identiteit. Formele onderwys is een van die belangrikste aspekte van sosialisering (Plunkett, 1990:12). Die grootste deel van ons lewenswandel geskied binne groepe en ons sosialisering vind plaas deur middel van groepe (Miller, 1993:376). "Where children are concerned, the classroom is one of the most important group contexts in the process of socialization." (Donald *et al.*, 1997:116).

Groepwerk binne die klaskamer is baie belangrik (Darling, 1994:44-46) en maak integraal deel uit van die leerling se selfwerksaamheid, oftewel selfaktiwiteit. Daardeur ontwikkel die leerder selfvertroue om binne die groep of klasverband op te tree en standpunte te stel (De Jager, 1988:13). Goleman (1995:194) dui kommunikasie en samewerking aan as twee van sewe sleutelemente by skooltoetrede. Die betekenisvolheid van sosiale interaksie word bepaal aan die hand van die kwantiteit, kwaliteit, relevansie en effektiwiteit daarvan, sowel as die effek wat portuurverhoudinge het op die sosiale konteks in die klaskamer (Stipek, 1992:599).

Reeds vroeg in die vorige eeu het opvoedkundiges hierdie sieninge gehuldig, naamlik dat sosiale interaksie belangrik is vir leer. Piaget

(1950:156-164) beklemtoon dat die ontwikkeling van denke en intelligensie gevorm word in 'n sosiale konteks. In sy beklemtoning van groepering as proses in die denkoperasie verduidelik Piaget hoe hierdie groepering 'n koördinerende van sieninge en dus ook die koördinerende van waarnemers as individue behels. Hy noem dat die sosiale lewende intelligensie beïnvloed deur middel van drie media, naamlik taal, inhoud van die interaksie, en denkreëls of -norme. Ook Vygotsky, wie se belangrikste werk gedurende die 1920's en 1930's gedoen is, was van mening dat alle hoër kognitiewe prosesse hulle oorsprong het in sosiale interaksie, met ander woorde dat "...kognitiewe vaardighede ontwikkel as gevolg van interaksie tussen kinders en die meer volwasse lede van die samelewing" (Louw *et al.*, 1998:90). Meadows (1958:265-266) weer, verduidelik dat volgens die sosiaal-gesentreerde onderwysstelsel, soos voorgestel deur Dewey, moet elke leerder projekte uitwerk wat hom dwing tot samewerking met andere sodat hy uiteindelik kan funksioneer as 'n effektiewe lid van die samelewing waarvan hy so 'n belangrike deel vorm. Hy verwys verder ook na Thorndike se "sosiale intelligensie" wat die belangrikheid van sosiale kontakte beklemtoon. In dié verband moet gewaak word daarteen dat die onderwyser se introverte persoonlikheid of besige program lei tot 'n onderontwikkeling by die leerder.

Uit die bogenoemde blyk dit duidelik hoe belangrik effektiewe sosiale interaksie binne die skoolopset is vir optimale leer en ontwikkeling.

### 2.3.5 Opvoedingsgesentreerdheid en leerstyle

Deur die eeue is baie al gesê oor waar die klem van opvoeding nou eintlik moet val. Moet die fokus wees op die onderwyser of op die leerder, op die inhoud of die uitkoms, op die behoefte van die kind of die behoefte van die samelewing/kulturele omgewing?



Kind-gesentreerde opvoeding, waarna J.J. Rousseau reeds in 1762 verwys het in sy teorie oor progressiewe opvoeding, verskil van die tradisionele vak-gesentreerde, onderwyser-gedrewe benadering tot opvoeding, en figureer tans sterk in lande soos Engeland en Skotland (Darling, 1994:2, 108). In die westerse samelewing is die neiging dat die klem moet wees op die leer eerder as op onderrig. Behoeftes-gebaseerde opvoeding fokus op die behoeftes van die kind en verminder die noodsaaklikheid van 'n onderwyser (Darling, 1994:71-75). Opvoeding is meer as net die onderrig van 'n onderwerp of vak, maar verwys ook na die ontwikkeling van die kind. Elke kind is uniek en elkeen het 'n individuele leerstyl. So leer kinders byvoorbeeld teen verskillende tempo en die fokus moet wees op wie en waar die kind tans is (die uniekheid van elke kind as individuele persoon), en nie net op wie en wat hy eendag sal/moet wees - die langtermyn produk - nie (Darling, 1994:42,43). Die onderriggebeure moet die kind se voorkeure en styl in ag neem, maar onderrigstyle in skole neem dikwels nie leerders se leerstyle in ag nie (Cullingford, 1990:159).

Lefrancois (1995:323-324) se siening dat daar so baie leerteorieë is, en dat geeneen bo 'n ander gestel kan word nie, juis omdat daar nie net een soort leer is nie, word deur die volgende aanhaling geïllustreer:

"In the end the most useful models may prove to be those that recognise this most clearly, and that allow for all the various kinds of learning possible in the wealth of circumstances under which learning takes place. Such a model would recognize more clearly that the strength of the human learner lies in the enormous range of competencies and adaptations possible...Ideally the human learner is flexible rather than rigid, open rather than closed, inventive rather than receptive, changing rather than fixed, and poetic rather than prosaic. Models of the learner and resulting theories should reflect this..."

Een van die teorieë is dat kinders leer deur aktiewe omgang met die leerinhoud. De Jager (1988:44) toon dat belewing en ervaring baie

belangrik is in die leerproses en vir leer om plaas te vind. In die skool vind die leerder geleentheid om ook baat te vind uit andere se ervaringswêreld. Wanneer hy verwys na ervaringsgerigte taksonomie beskryf hy die volgende fases, naamlik ontmoeting, deelname, identifikasie, internalisasie en disseminasie (1988:58). Ervaringsgerigte belewenisse hou ook bepaalde voordele in (De Jager, 1988:66).

"Attainment value concerns the relevance of an activity to an individual's self concept. Children presumably engage in activities and develop competencies that are consistent with their concept of themselves. School offers opportunities to pursue activities in many domains" (Stipek, 1992:599).

Dit is ook reeds algemeen bekend dat individuele leerders se styl van leer verskil van persoon tot persoon. Cullingford (1990:195) noem dat die verhouding tussen leerstyle en die kurrikulum 'n komplekse een is, en hy verwys daarna dat leerders van sekere vakke hou en van ander nie, juis omdat elke vak eintlik 'n ander leerstyl vereis. Hierdie leerstyle kan ook leermodaliteite genoem word en individuele leerders het verskillende voorkeurleermodaliteite. Daarmee word verwys na die feit dat sommige leerders meer effektief inligting inneem en proseeser as die leerhandeling met beweging gepaard gaan (kinestetiese leerders), terwyl visuele leerders weer afhanklik is van grafiese voorstellings en visueel aantreklike weergawe van inligting. Vir ouditiewe leerders weer, is dit belangrik dat die aanbod van inligting so sal geskied dat hulle dit kan hoor. Die mees effektiewe les is die een wat so aangebied word dat dit voorsiening maak vir al drie tipes leerders. Hierdie soort (individue-gerigte) aanbieding is moeilik, veral as die algemene onderriggewing geskoei is op die "gemiddelde" leerder (White, 1995:21).

In aansluiting by die vorige afdeling vind min leer in isolasie plaas (Cullingford,1990:151). Om te leer het leerders nodig om ervaringe te



verbaliseer – om menings uit te ruil help byvoorbeeld met die leer, verifieer en verstaan van houdings (Cullingford, 1990:124 en 127). Gesprekvoering en dialoog word beskou as een van die grondbeginsels van effektiewe leer. In hierdie verband is 'n onderwyser nodig wat nie net moeite doen daarmee om leerinhoud op duidelike, verstaanbare wyse te verduidelik nie (Cullingford, 1990:231), maar met wie die leerder in gesprek kan tree en wat onderlinge interaksie oor die leerinhoud tussen leerders aanmoedig.

## **HOOFTUK DRIE**

### **CHRISTELIKE ONDERWYS – 'N OORSIG**

Christelike opvoeding en onderwys kan onderskei word van gewone of algemene (tradisionele) opvoeding en onderwys. Voordat Christelike onderwys bespreek kan word, moet daar eers bepaal word in watter mate die doel van Christelike opvoeding verskil van opvoeding in die algemeen.

Omdat daar verskillende wyses is waarop Christelike onderwys in die praktyk geïmplementeer word, sal eers eers Christelike onderwys in die algemeen, en dan Christelike onderwys soos volgens die ACE-model bespreek word. Daarna volg punte van kritiek, eers teen Christelike onderwys in die algemeen, en dan kritiek teen spesifiek die ACE-stelsel.

#### **3.1 DIE DOEL VAN CHRISTELIKE OPVOEDING**

Ter inleiding moet die doel van opvoeding in die algemeen kortliks bespreek word. Tradisioneel is opvoeding beskryf as die doelgerigte en aktiewe bemoeienis van 'n volwassene met 'n nie-volwassene, waarin hy hom help om die volwassene te word wat hy behoort te wees. Deur middel van hierdie rigtinggewende handeling word kultuurgoedere oorgedra aan die opkomende geslag om sodoende die aard van die menslike spesie uit te bou. Meer reser is hierdie definisie verbreed. Die neiging is om opvoeding so te verstaan dat dit ook insluit die proses van selfontwikkeling waarin selfs volwassenes 'n aktiewe poging aanwend om hulself uit te bou in terme van kennis en vaardighede. Aangesien daar nie 'n plafon geplaas kan word op menslike potensiaal nie, kan die opvoedingsproses in hierdie sin nooit werklik finaliteit bereik nie.



Die taak om leerders toe te rus vir die akademiese, sosiale, emosionele en fisiese uitdagings van die volwasse lewe, bly egter 'n belangrike verantwoordelikheid van beide opvoedkundige leiers en ouers (Smith, 1997:iii). Die kind is daarbenewens ook nie net passiewe ontvanger nie, maar moet ook leer om self sy wêreld te kan orden. Volgens Miller (1993:381-382) moet daar gefokus word op die kind en wat sy potensiaal is, en is die hoofdoel om die kind te kry om te ontwikkel tot self-regulering.

Soos die kulturele eie is aan 'n bepaalde groep, vorm geloofsoortuiginge ook 'n integrale deel van daardie groep, en word dit ook deur middel van die opvoedingshandeling oorgedra. Dit is egter méér as bloot net deel van die kultuur wat oorgedra moet word en dien as't ware eerder as dit wat rigting gee aan die opvoedingsgebeure.

"Elke opvoedingspraktyk word deur 'n geloofsoortuiging gedra en is ook weer die draer en bestendiger van daardie grondoortuiging" (Cronje, 1969:2).

In die lig van die voorafgaande kort bespreking van die doel van opvoeding in die algemeen, gaan daar vervolgens gefokus word op die doel van Christelike opvoeding.

Vir die Christen is dit belangrik dat onderwys Skrifgefundeerd is en tot God se eer geskied (Schutte, 1984:147). Vir Cerff (1997:14-16), wat 'n Bybelse Christelike filosofie vir opvoeding voorstaan, is die doel van opvoeding drieledig van aard, te wete primêr, om individue te lei tot vrymakende kennis van Jesus; tweedens, om andere na Christus te lei en hulle te onderrig; en derdens, om individue te help groei in hul verhouding met God en om sodoende toegerus te word om God se doel met hulle te verwesenlik in hulle leeftyd.

Waar die sondeval 'n versteuring veroorsaak het in die verhoudinge van die volmaak-geskepe mens, moet die opvoeding gerig wees op die herstel van hierdie verhoudinge deur die verlossing van Jesus Christus (Compion, 1994:47). Die skool het 'n belangrike bydrae ten opsigte van vorming volgens Gods woord (Schutte, 1984:205).

Omdat die sin van menswees gestalte moet vind in die opvoedingsgebeure, is dit belangrik dat die volle werklikheid van menswees bepaal, verstaan en bereik word. Vir die Christen is dit in die heel eerste plek belangrik om die mens se betekenis as 'n deel van die geskepe werklikheid te erken (Compion, 1994:11). Dit is vandag steeds, soos wat dit in die verlede die geval was, "...van groot belang om [steeds] te sorg dat elke geslag seker sal maak dat die Christelike grondslag heg gelê word vir die volgende geslag en daarna" (Cronje, 1969:2).

Die Christenouer en/of -onderwyser van veral Christelike skole hoef egter nie te bekommerd te wees oor hoe dit tot uitvoering gebring kan word nie. Dit word as 'n gegewe aanvaar dat as God 'n opdrag gee, Hy ook die nodige middele sal verskaf. In die ware Christelike skool is dit eintlik God wat werk (Fowler, 1990b:6).

In die opvoedingsproses moet ook gepoog word om die selfwaarde van die kind te bou en te vestig (Compion, 1994:17). Elke mens het 'n siening oor homself en beleef homself as deel van 'n groter werklikheid. Die Christen se wêreldbeskouing strek egter verder as die teenswoordige wêreld. Hy vind die sin in sy menslike bestaan daarin dat dit gerig is op die hiernamaals, en pogings om dit vir hom van meer waarde te maak sal moet aandag skenk aan die religieuse komponent.



"Because of the child's inherent religious potential, religious education affords children an opportunity of experiencing their own humanity in a meaningful way" (Roux, 1996:127).

Compion (1994:12) stel dit dat die wese van die mens bepaal word deur die grondmotief van sy skepping, sondeval en verlossing. Hy sê ook "'n Lewens- en wêreldbeskouing is fundamenteel, omdat dit antwoorde bied op die diepste vrae wat die wêreld en lewe van die mens sinvol en ryk aan waarde maak." Die antwoorde op vrae soos: wie is ek?, waar is ek?, wat is verkeerd?, en, wat is die oplossing?, berus op bepaalde geloofsoortuigings wat die religieuse selfoorgawe van die mens vereis.

Die doel van opvoeding vir Christene en veral vir die Christenskool, gaan dus nie om die strewe na en bereik van blote volwassenheid nie, maar eerder Christelike volwassenheid (Schutte, 1984:145 en 233).

### 3.2 CHRISTELIKE ONDERWYS

"Essentially, one can say that education is either Christian or non-Christian. If education does not measure up to the standards of biblical Christian education in all aspects of management, staff and curriculum, it cannot be called true Christian education. For example, a school consisting of a staff of Christian teachers, is not necessarily a Christian school" (Cerff, 1997:39).

Die vraag wat hier beantwoord moet word is of Christelike onderwys enigsins anders is as ander onderwys en indien wel, in watter mate. Die bona-fide Christen en/of verteenwoordiger van 'n Christenskool sal graag wil verseker dat Christelike onderwys bepaald anders is. So is 'n gewone skool (byvoorbeeld 'n staatskool) waarin daar Christenskap voorkom nie dieselfde as die Christenskool waar alles deursuur is met Christelikheid nie (Schutte, 1984:130). Die Christen (ouer en onderwyser) wat erns maak met sy Godgegewe opdrag en talent is

ook ernstig oor die gehalte van die opvoedingsgebeure in die Christelike skool.

### 3.2.1 Eienskappe van Christenskole

In 'n Amerikaanse studie vra Adams (1983:2-3) waarom Christenouers staatskole verlaat vir Christenskole, en dit veral in 'n tyd waarin inflasie reeds groot druk plaas op die gemiddelde gesin se inkomste. Haar bevinding was dat dit nie net die daling in punte en toename in dwelms, seks en geweld is nie, maar dat die groeiende aanvaarding van humanisme en evolusie as fondasies vir onderrig groter bekommernisse is. Towns (in Adams, 1983:3) meen dat die Amerikaanse staatskole nie meer net neutraal is nie, maar geheel en al anti-Christelik. Adams (1983:2-3) beaam dat Christelike waardes die basis van alle opvoeding behoort te wees, en stel dit dat Christenskole daarop aanspraak maak dat hulle aan ouers en kinders 'n morele opvoeding en sterk Christelike waardes, gefundeer op Bybelse beginsels, bied.

In die VSA gebeur dit, as gevolg van die sekulêre humanistiese opvoeding wat in staatskole onderrig word en die afwesigheid van Bybelse beginsels, dat ouers kies om hul kinders na Christenskole te stuur. Aangesien dit sommige Suid-Afrikaners se persepsie is dat die skolestelsel in Suid-Afrika tans deur dieselfde veranderinge gaan as dié van die VSA in die jare 70, bestaan daar, by veral Christene, die vrees dat dit kan lei tot dieselfde gevolge. Dit word aanvaar as 'n rede vir die duidelike groei in die getalle Christenskole in Suid-Afrika.

Op die vraag oor wat die inhoud van Christelike opvoeding dan moet behels kan die volgende aanhaling uit Meadows dalk lig werp:

"One of the major problems of Christian education is to integrate Christian experience and desirable Christian



knowledge...The Christian curriculum should be such that it will give adequate knowledge and skills and attitudes and ideals and habits so as to enable him to function as a Christian, even in a wordly society" (1958:269 en 271).

Volgens Meadows (1958:273) behoort die Bybel die kern van die kurrikulum te vorm, en hy noem ook dat in Christelike skole spesiale onderrig gegee moet word in gebed. Hy stem saam dat, in Christus-gesentreerde onderwys, Christus eerste is in alles van Christene (huis, skool, kerk en alle aktiwiteite).

Nou kan die vraag gevra word wat dan die eienskappe van 'n Christenskool is. Daar is reeds voorheen daarna verwys dat die skool en die kerk beide deel vorm van die plaaslike gemeenskap en kultuur. As sulks staan hulle in 'n bepaalde verhouding tot mekaar. Oor die verhouding tussen skool en kerk aanvaar Schutte (1984:184-185) dit apories dat onderwys religieus begrond moet wees. Oor die verhouding tussen die skool en die gemeenskap stel Schutte dit dat die skool ten nouste vervleg is met die staat, kerk en gemeenskap, en dat die skool dien as medewerker van die gemeenskap.

Pitts (in Cerff, 1997:17) gee die volgende weer as die eienskappe van 'n ware Christenskool:

"A truly Christian School

- Is dedicated with a passion to leading each child to a saving knowledge of Jesus Christ (John 3:3)
- Teaches God's Word (2 Timothy 2:15; Psalm 119:25)
- Teaches children how to lead others to Christ and raises up an army of soul winners
- Teaches children how to fear God (Proverbs 8:13; Ecclesiastes 12:13)
- Teaches children how to live holy lives (Collosians 1:22; 2 Corinthians 6:17)

- Teaches children stewardship of life (1 Corinthians 15:31; 1 Corinthians 6: 19 – 20)
- Is dedicated to Bible excellence (Collossians 2:23-24)
- Teaches children how to worship God (Psalm 95:6)."

Daarteenoor verwys Schutte (1984:147) weer na valse funksies van die skool, met ander woorde wat die skool NIE moet wees nie. Hy noem dat die skool nie 'n sendingtaak het nie, (dit moet nie die kerk se taak oorneem nie), dit mag nie indoktrineer nie, en dit moet nie 'n handlanger van die staat wees nie.

Die skool dien as instansie waar onderwys en opvoeding plaasvind en is dit belangrik dat hierdie aspek deel uitmaak van die kenmerke van enige skool, ook in soverre dit Christelike skole en ook Christenskole aangaan. Fowler (1990b:29) se siening dat "A school must have a distinctive educational identity" beklemtoon hierdie standpunt.

### 3.2.2 Doelwitte van Christelike onderwys

Volgens Cooling (1996:165) is opvoeding, en nie geloof as sulks nie, die doel van Christelike onderwys.

Om die doel van Christelike opvoeding te verwesenlik, onderskei Cerff (1997) geestelike, akademiese, sosiale en fisieke doelwitte. Sy stel die volgende riglyne aan skole voor as praktiese doelwitte vir opvoeding:

- Geestelike doelwitte
  - Individue moet dit word en toepas waarvoor hulle geskep is.
  - Die Bybel moet onderrig word as onfeilbare en geïnspireerde Woord van God, as die gesaghebbende bron van alle beginsels, kurrikula en aktiwiteite van die skool.



- Die ontwikkeling van 'n persoonlike verhouding met die Here moet onderrig word.
  - Die lesinhoud en onderrigaktiwiteit moet geanaliseer word om te verseker dat dit lei tot vrugte met ewigheidswaarde.
  - Die mikpunt moet wees om God se perspektief te bekom en om totaal Christus-gesentreerd te raak.
- 
- Akademiese doelwitte
    - Leerders moet aangemoedig word om hoë akademiese standaarde te handhaaf, om sodoende hul godgegewe talente optimaal te benut en om hul beste vir Hom te gee.
    - 'n Volwaardige kurrikulum, met vakkeuses wat ook Bybelse mikpunte (soos lewensverryking en –hernuwing) realiseer, moet ontwikkel word. Benewens die bemeestering van lees, skryf en numeriese vaardighede, moet ook aandag gegee word aan die kennis van ander wêreldbeskouings en die redes waarom mense sekere gelowe aanhang en waarom nie, en die vermoë om alles te interpreteer volgens Bybelse beginsels.

Oor die vraag of leerders aangemoedig moet word om oor ander gelowe te leer, is outeurs en navorsers dit eens dat leerders nie geïsoleer mag word nie, maar dat hulle eerder bewus moet wees van die bestaan van ander oortuiginge. Enersyds is dit belangrik dat hulle so begelei moet word dat hulle 'n selfstandige besluit kan neem en keuse kan uitoefen. Andersyds behoort Christene nie net kennis te dra van die oortuiginge van die mense aan wie hulle die evangelie wil verkondig nie, maar ook begrip te hê vir andere se geloofsoortuiginge.

- Die onderwyser moet gesien word as 'n lewende model van die kurrikulum.
  - Leerders moet onderrig word in, en ook genoegsame praktiese blootstelling kry aan, analitiese en deduktiewe denke, openbare debatvoering, effektiewe studiemetodes en ook navorsingsmetodes.
  - Leerders moet geleenthede kry waarin die praktiese uitleef van diensbaarheid aan die gemeenskap beoefen kan word.
- 
- Sosiale doelwitte
    - Die kurrikulum behoort 'n effektiewe karakterbouprogram in te sluit wat geïntegreer is met die vele aspekte van die daaglikse skoollewe. *(Daar word aanvaar dat onderrig in toepaslike en effektiewe interpersoonlike verhoudinge deel vorm van hierdie program.)*
    - Opvoeders behoort die ontwikkeling van elke leerder se individuele persoonlikheid en karakter aan te moedig.
    - Leerders behoort onderrig te ontvang van persone wat verantwoordelike, wetsgehoorsame burgers is.
    - Leerders behoort praktiese voorligting en onderrig te ontvang in onderwerpe wat nodig is vir hul toekomstige geluk. (Dit sluit onder andere in doelwitstelling, loopbaanvoorligting, die hantering van druk en stres, en verhoudingsvaardighede vir huwelik en gesin).
- 
- Fisieke doelwitte
    - Fisiese oefening moet aangemoedig word aangesien dit gesond is vir die liggaam en die gees. Die heiligheid van die liggaam as tempel van God moet beklemtoon word.



Cerff (1997:24-25) maak gebruik van verskeie aanhalings uit die Bybel om te beklemtoon dat die verantwoordelikheid vir opvoeding vanaf God deur Jesus gedelegeer is en primêr rus op die skouers van die ouers. Die keuse van skool moet nie 'n abdikering wees van daardie verantwoordelikheid nie, maar 'n weldeurdagte keuse wat meegebring is deur spesifieke omstandighede.

### 3.2.3 Individualiteit

Die individualiteit van leerders en die opvoeder se verantwoordelikheid om dit nie net te erken nie, maar ook te respekteer en te ontwikkel, word deurgaans in die literatuur beklemtoon. Individuele talente en gawes moet ontgin en ontwikkel word om te verseker dat die leerder God se unieke plan met sy lewe kan verwesenlik.

### 3.2.4 Karakterontwikkeling

Karakterontwikkeling het in die afgelope tyd veel meer prominensie gekry as 'n belangrike komponent in die kurrikula van skole. Dit is egter belangrik dat dit binne die regte konteks geskied om relevante waarde te hê. Vir Christene bied die Woord van God in Galasiërs 5:22 'n waardevolle maatstaf of standaard vir watter karaktereienskappe Christelike volwassenheid tipeer. Die eienskappe wat daar genoem word, is liefde, vreugde, vrede, lankmoedigheid, vriendelikheid, geduld, goedheid en getrouheid, sagmoedigheid en selfbeheersing.

Vir die Christen gaan karakterontwikkeling, volgens Compion (1994:79-95), oor:

- die aanleer van dissipelskap (soos gesien in gehoorsaamheid, wysheid, nederigheid, dankbaarheid, eerbiedigheid, geloof, waaksaamheid, reinheid en beslistheid),

- die verhoging van selfwaarde (wat vergestalt sal word deur entoesiasme, buigsaamheid, bemoediging, tevredenheid, selfbeheersing, liefde, vertrouwe, geduld, vredeliewendheid, vasberadenheid, vrolikheid en geborgenheid),
- die vestiging van diensbaarheid (wat uiting vind in diensbaarheid, vriendelikheid, gasvryheid, beskikbaarheid, vergewensgesindheid, lojaliteit, verdraagsaamheid, oplettendheid, medelye, respek, vrygewigheid, mededeelsaamheid, regverdigheid, oordeelkundigheid, sensitiwiteit en bedagsaamheid), en
- rentmeesterskap (wat gestalte vind in kreatiwiteit, ywerigheid, toegewydheid, inisiatief, ordelikheid, stiptelikheid, verantwoordelikheid, volharding, deeglikheid, spaarsamigheid, onderskeidingsvermoë en betroubaarheid), sowel as
- sedelike ontwikkeling (moraliteit), wat vereis dat die gedragsreëls wat geld vir die betrokke samelewing en/of geloofsgroep geleer word en gevolg word. Hoewel dit ook kan gebeur buite die Christelike konteks, sê Maqsood (1996:137) die volgende: "I do not underestimate the role of religion in promoting children's moral development because it is quite obvious that religious beliefs supplement the structure of theoretical morality".

### 3.2.5 Sleutelbeginsels vir Christelike opvoeding

"All education is based either on worldly principles or on Godly principles" (Cerff, 1997:33).

Cerff (1997:34-35) beskou karakter, dienaarskap, regering, die aanvaar van verantwoordelikheid vir die nagevolge van gedrag, kommunikasie, individualiteit, en die verbondsbeginsel as sleutelbeginsels vir Christelike opvoeding. Volgens haar is dit belangrik dat opvoeders hierdie beginsels sal verstaan en toepas.



Oor die aard van die ideale onderrig sê sy onder andere oor die kurrikulum:

"Education should therefore take place in a thoroughly Christian environment and be promoted by born-again (John3:3-7), Spirit-filled teachers (Mark 1:7-10; Acts 9:17-18) called to teach at a particular school, and who will impart a Biblical perspective to the academic subjects within the core curriculum prescribed by the Department of Education or other controlling body, using suitably effective methods" (Cerff, 1997:36).

Codrington (1975:3) is van mening dat die Christelike leefwyse moet stand hou teen totalitarisme. Dienooreenkomstig beskou hy dit as meer belangrik dat hedendaagse opvoeding karakter moet beklemtoon.

"As a conservative Christian, the present writer believes that no particularised education is complete or effective unless the pupil is also spiritually educated" (Codrington, 1975:3).

Aan die ander kant kan Christelikheid nie afgedwing word deur insluiting daarvan in die kurrikulum volgens landswet te verplig nie. Reeds in 1970 verduidelik Gibbert (1970:vi) dat so 'n soort verpligting mank gaan aan objektiwiteit.

### 3.2.6 Christenonderwysers

Christenouers het, weens hul spesifieke geloofsoortuiging, bepaalde vereistes ten opsigte van onderwysers. Volgens die Bybel het die Christen die roeping van profeet, priester en koning, en dit geld ook spesifiek vir Christenonderwysers. Volgens Compion (1994:37) is die opvoeder se taak as profeet om God se grootheid te verkondig. As priester is die Christenopvoeder ambassadeur vir Christus, die tussenganger wat die leerling in harmonie bring met God, sy medemens en homself. Sy verhouding met die kind word die

oefengrond waar die verhouding met die Vader gestig word (Compion, 1994:38). As koning modelleer die onderwyser dienslewering en begelei hy die leerder om die grense van aanvaarbare gedrag te erken en te respekteer (Compion, 1994:39). Om Christelikheid oor te dra moet bemoeienis gemaak word met die onderrig van Christelike leefwyses en is dit nodig om geloof en ook lof en aanbidding te modelleer.

Met verwysing na die eienskappe van Jesus se lering noem Müller (1996:189) dat Hy 'n meesteropvoeder/onderwyser was. Vir Christene is Jesus Christus die enigste ware en onfeilbare identifikasiefiguur vir volwassenheid. Vir die Christen en ook vir die Christenonderwyser is die hoofdoel om te strewe daarna om soos Jesus te wees.

"Whatever his academic and professional training may be, the teacher of Christian education should be a well-integrated personality of a high type of a consecrated Christian...The teacher of Christian education should have a definite aim or objective for each lesson he presents, but his specific purpose in all of his teaching is to bring individuals to Christ and to train them for efficient, Christian service" (Meadows, 1958:21).

Meadows (1958:254) se uitspraak dat daar 'n behoefte is aan onderwysers wat waardering het vir, en bemoeienis maak met, die siele (geestelike welsyn) van hul leerders, is steeds van toepassing.

### 3.3 ENKELE PUNTE VAN KRITIEK TEEN CHRISTELIKE ONDERWYS IN DIE ALGEMEEN

In Suid-Afrika is die beginsel van Christelik-Nasionale Onderwys (CNO) vir baie jare toegepas. Hoewel skole daarvolgens nie anders kon as om Christelike onderwys te verskaf nie, was dit steeds uit verskeie oorde bevraagteken.



Kritiek was, onder andere, gerig op die anomalieë in die opleiding en voorsiening van onderwysers met betrekking tot hulle geskiktheid om Christelike onderrig te verskaf. Onderwysers is self blote mense met individuele gelowe en oortuigings, maar, soos volgens die huidige grondwet, het geloof en godsdienstige oortuiging nie gegeld as kwalifiserende faktor by die aanstelling van 'n onderwyser nie. In die verlede het onderwysers in staatskole dikwels nie eers die keuse gehad nie, maar was in der waarheid verplig om Godsdiensonderrig aan te bied (Codrington, 1975:73-75). Die onderwyser van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig in die staatskool hoef nie eens spesifiek daarin geskool te gewees het nie (Codrington, 1975:217-219), of hoegenaamd 'n Christen te wees nie (White, 1995:15). Hoewel die toepaslike opleidingsgeleenthede vir onderwysers wel beskikbaar was, het almal dit nie deurloop nie, maar meeste het tog onderrig gegee daarin. Die vraag wat ontstaan, is hoe daar van onderwysers wat nie self aanhangers is van die Christelike geloof nie, of wat wel Christene is, maar nie oortuig is van geloofsekerheid nie, verwag kan word om hetsy Christelike onderwys of Bybelonderrig aan te bied op dieselfde standaard (geestelike diepte) as wedergebore Christenonderwysers? Ouers kan met reg die motiewe en entoesiasme van sulke onderwysers betwyfel.

Daarbenewens moet bygevoeg word dat blote Christenskap nie dien as genoegsame kwalifikasie vir 'n onderwyser om Christelike onderrig te gee nie. Hy het spesifieke verantwoordelikhede.

"The teacher of Christian education will need to know how to guide the learner in learning situations. He should appreciate the fact that students differ widely in capacity to learn, and in ability to make adjustment to environment" (Meadows, 1958:35).

Soos reeds genoem is daar, veral in die apartheids-era, vele gebruike onder die vaandel van Christelikheid aanvaar; gebruike waarna vandag verwys word as "on-Christelik". Christelike onderwys, wat

inderdaad uitsluitend van aard is, is en word steeds bevraagteken op grond van die Handves van Menseregte, wat insluiting vir almal wil verseker. Hier word verwys na die vervreemding wat plaasvind in skole waar Christelikheid lei tot ekslusiwiteit. Hoewel dit verstaan kan word dat sommige skole 'n Christelike karakter behou om sodoende te voorsien in die behoeftes van die meerderheid van die leerders, mag so 'n skool nie leerders van ander geloofsoortuiginge uitsluit nie, juis omdat dit 'n staatskool is.

Akademiese standaard is 'n aspek wat belangrik is vir die bestaansreg van enige skool. Omdat Christenskole en -onderwysers vanuit hul aard ook die bykomende verantwoordelikheid het om te dien as model van Christelikheid en Christelike waardes, neem hierdie rol soms so 'n prominente plek in dat dit gedoen word ten koste van die akademiese en ander terreine, wat dan afgewater kan word.

Hoewel Plunkett (1990:4) voel dat pragmatisme die teenoorgestelde is van 'n geestelike beskouing van onderwys, moet onderrig steeds op so 'n wyse geskied dat die leerders as opkomende geslag waardige lede van die samelewing kan wees. Omdat die vakke en inhoude dikwels vir die leerders meer aangenaam is, mag daar dié wees wat meen dat Christus-gesentreerde opvoeding en inhoude (soos gevind in Christenskole) makliker is en daarom ook tekort skiet aan akademiese en selfs praktiese opvoedingswaarde. Hoewel Meadows (1958:284) van mening is dat "...great men would be great regardless of what subjects they study", is dit belangrik om te besef dat bepaalde vakkeuses wel implikasies het vir beroepsmoontlikhede, verdere opleiding, en standarde.



### 3.4 ACCELERATED CHRISTIAN EDUCATION

#### 3.4.1 Inleiding

Dit word veronderstel dat 'n staatskool so saamgestel en gestruktureer moet wees dat dit voorsien in die wye verskeidenheid van behoeftes van 'n diverse bevolking (ten opsigte van ras, taal, kultuur, geloof en dies meer). Binne die Suid-Afrikanse konteks was staatskole in die verlede gebaseer op die Christelike geloof, omdat die beginsel van Christelik-Nasionale Onderwys gedien het as raamwerk vir die onderwysbeleid. Soos reeds voorheen bespreek, is die huidige onderwysbeleid minder voorskriftelik ten opsigte van die religieuse. Weens bepaalde bekommernisse by Christene is daar tans 'n toename in die ontstaan van Christenskole. Aangesien die kerk (veral die NG Kerk) ook die apartheidsbeleid ondersteun en bevorder het, is Christelike onderwys egter gestigmatiseer deur politieke konnotasies (Summers, 1996a:1).

Die naam Christenskole is 'n omvattende term. Daar bestaan verskillende Christelike godsdiens-gebaseerde skole, en die begrip Christenskole kan beskryf word as bloot 'n versamelnaam daarvan. Die Accelerated Christian Education-skolestelsel is een vorm van Christenskole.

Die ACE-skool is 'n privaatskool wat juis ontstaan het om te voorsien in die behoeftes van 'n spesifieke groep mense, naamlik Christenouers, wat die begeerte het dat hul kinders opgevoed en onderrig word volgens bepaalde reëls en binne die bepaalde raamwerk soos daargestel deur die Bybel.

### 3.4.2 die filosofie en benadering van die ACE skool

#### 3.4.2.1 Die ontstaan en aard van ACE

"Accelerated Christian Education" het sy ontstaan in 1970 in die VSA gehad, en staan ook bekend as "School of Tomorrow" (White,1995:46). Dit is gestig deur Dr. Robert Howard met die doel om alternatiewe onderwys aan kinders van Christenouers te verskaf. Die groei was fenomenaal en teen 1987 het reeds meer as 5000 skole in die VSA die ACE materiaal gebruik. Volgens Seiferth (1985:71) was daar in 1985 ongeveer 300 skole in meer as 50 lande van die wêreld wat ook deel van die ACE-beweging was. Sedert 1984 is ACE-skole ook in die RSA geopen en dit het aansienlik gegroei (White,1995:53). Tot op hede is daar ±1500 van hierdie skole, waarvan die benadering en filosofie radikaal verskil van dié van die publieke onderwys soos daargestel deur die staat, geregistreer in Suid-Afrika, en dit blyk dat die gewildheid van hierdie stelsel met rasse skrede toeneem.

ACE beskryf hulleself soos volg:

"ACE is a movement of fundamental Bible-believing Christian educators interested in winning young people to Christ and training them for Christian leadership. The objectives of the organization are to provide pastors with a 'place to start', a sufficient training, and procedural step-by-step manual for the successful implementation of the program, tools for professional dissemination, a national buying service to provide what the school needs when it is needed, training for all staff in regional workshops, a curriculum that honours Jesus Christ and the Bible throughout, follow-up assistance by one who has successfully operated his own school, fall workshops for reinforcement of procedures, and regional and national conventions for pupil interaction and leadership training." (ACE, 1979a:24).

Die leuse wat op al hulle materiaal verskyn is: 'Reaching the World in this Generation through trained Christian Leaders'. Hulle hoofdoel is



volgens hulle stigter (Howard, 1980:45) om Amerika en die wêreld vir God te proklameer deur Christelike onderwys. Daarom moedig hulle ook elke Christelike gemeente aan om 'n eie Christelike skool te open.

Om in hierdie doel te slaag het ACE, gebaseer op 'n bepaalde beskouing van onderrig en leer, 'n eie geprogrammeerde, geïndividualiseerde kurrikulum en 'n omvattende verskeidenheid kurrikulummateriaal soos werkboeke, handleidings en opleidingspakkette vir personeel ontwikkel. Dit het daartoe gelei dat ACE een van die grootste publiseerders van Christelike kurrikulummateriaal is (Dreckmeyr, 1991:45).

Die inhoud van elk van vier basiese vakgebiede [Engels, Wiskunde, Wetenskap en Sosiale studies] word aangebied in die vorm van 'Packets of Accelerated Christian Education' (PACEs). Daar is twaalf PACEs vir elk van die twaalf vlakke in elke vak. Twaalf PACEs is ekwivalent aan een jaar se werk in elke vak. Elke PACE bestaan in werklikheid uit 'n werkboek gebaseer op 'n geprogrammeerde onderrigbenadering (Dreckmeyr, 1991:45). In die PACEs (veral in dié van die junior sekondêre skool) word daar in 'n groot mate gebruik gemaak van strokiesprente waarin die leerinhoude by monde van sekere karakters weergegee word (ACE Enrichment Manual:1.10). Die doel daarvan is om die leerder se aandag op 'n positiewe en aangename manier te prikkel en te behou. Daar word ook baie klem gelê daarop dat basiese vaardighede in die junior fase bemeester moet word voordat daar na hoër vlakke gevorder kan word. So is leesvaardigheid 'n absolute noodsaaklikheid omdat die onderrigmateriaal uitsluitlik in geskrewe formaat aangebied word (ACE, 1987a:1.11 – 1.15).

'n Posing is aangewend om Christelike waardes en beginsels te integreer met die leerstof sodat die kind die Christelike waarhede saam met die vakinhoudende leer. Die doel met die kurrikulum stel hulle soos volg: "The general spiritual objective within the pages of each of the academic subjects...is to train the child to see life from God's point of view, to shape attitudes, and to mold character into the image of Christ" (ACE, 1997:3).

#### 3.4.2.2 Opleiding en aanstelling van onderwysers

Dit is 'n vereiste dat 'n persoon wat in 'n ACE-skool onderrig wil gee 'n uitgesproke wedergebore Christen moet wees.

Die personeel van die skool bestaan gewoonlik uit 'n geestelike leier (byvoorbeeld 'n pastoor), administratiewe leier (skoolhoof), toesighouers (supervisors) en monitors. ACE vereis dat die geestelike leier ten minste die eerste drie jaar hoof van die skool moet wees, waarna 'n permanente hoof aangestel kan word. Die pastoor hou egter deurgaans toesig oor die skool. Die toesighouers is opgeleide persone wat in werklikheid die 'onderwysers' van die skool is. Hulle is nie noodwendig opgeleide onderwysers nie. Trouens, die aanstelling van opgeleide en ervare onderwysers word selfs ontmoedig omdat hulle geneig mag wees om terug te val op die tradisionele onderwysbenadering (ACE, 1979b:30). Die toesighouers (supervisors) word bygestaan deur die monitors, wat nie opgeleide persone is nie. Hulle is dikwels van die ouers wat vrywillige hulp verleen.

Die opleiding van onderwysers van ACE geskied by die hoofkantore en provinsiale kantore van ACE. Vir die opleiding word gebruik gemaak van kursusmateriaal soos ontwikkel deur die ACE-owerhede in die VSA, en aspekte soos van toepassing op die plaaslike omstandighede word



bygevoeg. Die basiese opleiding duur 'n minimum van drie weke, waarna die suksesvolle persoon gesertifiseer word as supervisor (toesighouer). Vir monitors is die basiese opleiding een week.

#### 3.4.2.3 Toelating van leerders

Daar bestaan geen ras- of geloofsgroepbeperkings ten opsigte van leerders wat in 'n ACE-skool toegelaat word nie. Hoewel meeste van die skole gekoppel is aan 'n bepaalde kerklike gemeente wat natuurlik die uitgangspunte van hul denominasie onderskryf, is daar wel voorbeelde van kinders van selfs Moslem-ouers wat in so 'n skool opgeneem is. Ouers word vooraf deeglik bewus gemaak van die leer en gebruike wat in die skool verkondig word, en as hulle hulself daarmee kan vereenselwig, en as hulle die onderriggelde kan bekostig, is hulle kinders welkom.

Voornemende leerders word wel onderwerp aan 'n evaluering voor toelating. Deur middel van hierdie evaluering, die California Achievement Test (CAT), word bepaal op watter skolastiese vlak die leerder funksioneer om sodoende te verseker dat sodanige leerder op die toepaslike vlak (graad) opgeneem word. (Die CAT dien egter nie as toelatingskriterium nie). Voorts moet ouers ook, voordat 'n leerder toegelaat word, onderneem dat hulle en hul kinders hulle onderwerp aan die gebruike van die skool, en dat hulle die waardes ook tuis sal voorleef en inskerp.

#### 3.4.2.4 Finansiering

Die begroting en bedryfskoste van 'n ACE-skool, wat die salarisse van al die personeel sowel as die aankoop van toerusting insluit, is totaal afhanklik van die finansiering deur ouers, wat slegs verhaal word deur

middel van skoolgeld. Bykomend tot die skoolfonds is ouers self verantwoordelik vir die aankoop van die PACEs (wat ±R900 per jaar beloop). Daarbenewens is daar ekstra uitgawes wat aangegaan moet word vir buitemuurse aktiwiteite.

Die skoolgeld is relatief min in vergelyke met dié van ander privaatskole, en die hoof en onderwysers in die ACE ontvang 'n aansienlik kleiner salaris as hul kollegas in staatskole. Die personeel van ACE-skole het ook nie byvoordele soos 'n mediese fonds of pensioen nie.

#### 3.4.2.5 Werkwyse en benadering tot onderrig en leer

Die ACE-skool verskil in verskeie opsigte wesenlik van die tradisionele skool. Die ACE-stelsel het vyf leerwette geformuleer waarvolgens leer in 'n ACE-skool moet plaasvind (Dreckmeyr, 1991:48; White, 1995:49). Dié vyf wette is dat die leerder:

1. op 'n vlak van die kurrikulum moet wees waar hy kan presteer
2. bereikbare doelwitte moet stel wat hy in 'n vasgestelde tyd kan bereik
3. gekontroleer en gemotiveer moet word tot by 'n punt waar hy die leerstof sy eie gemaak het en dit gebruik
4. se leer meetbaar moet wees
5. se leer beloon moet word

Die wyse waarop onderrig in die ACE-skool plaasvind is as volg: Leerlinge van verskillende ouderdomme en grade (of vlakke) word in dieselfde klaskamer gehuisves. Elkeen word voorsien van sy eie studiehokkie (genoem 'n 'office') wat gewoonlik teen die mure van die klaskamer ingerig is sodat elke leerling na die muur kyk met



afkortings tussen die hokkies. In hierdie studiehokkie bring die leerling die grootste deel van die dag deur.

Elke leerling ontvang sy eie studiemateriaal in die vorm van 'n PACE. Die leerling werk op sy eie deur die PACEs, wat, soos reeds genoem, niks anders is as 'n geprogrammeerde werkboek nie. Die basiese aanname is dat hierdie werkboek inherent motiverend is. As 'n leerling probleme ondervind of vrae het, hys hy 'n klein vlaggie sodat die onderwyser of monitor individuele hulp kan verleen. Groepaktiwiteite word van tyd tot tyd aangemoedig as die onderwyser dit nodig ag, maar dit is nie inherent deel van die PACEs nie. Die klem val op geprogrammeerde, geïndividualiseerde leer.

Sommige onderwysers het met verloop van tyd die inhoude van die studiemateriaal aangepas om die spesifieke behoeftes van die Suid-Afrikaanse leerders aan te spreek (byvoorbeeld in Aardrykskunde en Geskiedenis). In sommige gevalle word daar ook meer kontak tussen onderwysers en leerders bewerkstellig. Daar word ook materiaal in Afrikaans vertaal, en 'n PACE is reeds vir Afrikaans as vak ontwikkel (Smith, 1997:22-23).

Die uitgangspunt dat leer, en nie onderrig nie, die wese van skoolopvoeding is, verklaar die basiese skoolstruktuur en kurrikulumformaat van ACE. Die klem is op die leerder wat die hoofverantwoordelikheid vir sy leerproses moet aanvaar. Die onderwyser se rol is nie sentraal in die leerhandeling nie, maar die kind self staan sentraal. Die kind is in interaksie met die onderrigmateriaal, met so min leiding van die onderwyser as moontlik. In die ACE-skool speel die onderrigmateriaal dus in 'n groot mate die rol wat die onderwyser in die tradisionele skool vervul. Die onderwyser is bloot die fasiliteerder van leer; hy motiveer, kontroleer, inspireer en bemoedig,

maar onderrig nie in die tradisionele sin van die woord nie (Bramble, 1984:106).

Waar dit bekend is dat geheue onder andere aangemoedig en gebou word deur herhaling en die beantwoording van vrae (Miller, 1993:379), ontstaan die vraag of 'n gestruktureerde program (soos die PACE) wel toereikend is as medium waardeur die retensie van inligting bevorder word. Die fokus in die ACE-skool is egter nie op die aanleer van vakinhoud nie, maar op karaktervorming met die oog op die aanvaarding van individuele verantwoordelikhede (Dreckmeyr, 1991:46).

Die klem val dus op die ontwikkeling van individuele vaardighede en vermoëns. Hoewel daar in die ACE-handleiding melding gemaak word van die ontwikkeling van sosiale vaardighede deur groepaktiwiteite, val die klem egter deurgaans op die ontwikkeling van die individu deur middel van geïndividualiseerde leer. Die individu is belangriker as die groep. Om geïndividualiseerde leer tot sy reg te laat kom, stel ACE die volgende sewe doelwitte: selfontdekking, selfaanvaarding, selfvertroue, probleemoplossing, maak en behou van vriende, prestasie en sukses (Bramble in Dreckmeyr, 1991:46).

In die lig van die fokus van die studie word dit nie nodig geag om die inhoudelike aspekte van die ACE kurrikulum hier in detail te bespreek nie.

'n Lys van 60 geïdentifiseerde Bybelse karaktereienskappe (soos uitgeleef deur Jesus Christus), wat as doelwitte in die ACE kurrikulum geïntegreer is, en op sistematiese wyse aan die leerders oorgedra word, is aangeheg as bylaag D.



### 3.4.2.6 Godsdiensoefening

Een van die kenmerke wat Christenskole onderskei van staatskole is die pertinente uitleef van Christenskap deur aktiewe en formele godsdiensoefening. Met die Bybel as grondbeginsel bied die ACE-stelsel genoegsame geleenthede vir skriflesing, gebed, lof, aanbidding en ook memorisering van skrifgedeeltes. Christene aanvaar en beskou die Woord van God as 'n tweesnydende swaard en die wapen teen die Satan. Binne die ACE-konteks word baie klem geplaas op kennis van hierdie wapen. Onderwysers neem vrymoedigheid in die aanhaal van en verwysing na skrifgedeeltes, en die aanleer van Christelike liedjies en rympies is algemene praktyk.

### 3.4.2.7 Motivering en dissipline

In ACE word kinders gemotiveer deur gedragsmodifikasie, en wel deur positiewe versterking. Selfvertroue en selfwaarde word gebou deur waardering uit te spreek vir goeie gedrag. Onderwysers moet daarteen waak om negatiewe en afbrekende aanmerkings te maak. Motivering kan ook ekstrasiek wees deur die toekenning van bepaalde voorregte soos ekstra pouses, die lees van goedgekeurde boeke, en die luister na geestelike musiek (Dreckmeyr, 1991:47). In praktyk beteken dit dat hoe meer PACEs 'n leerder in 'n sekere tyd kan afhandel, hoe meer voorregte kry hy.

Klem word geplaas op die aanleer van doelwitstelling vanaf 'n vroeë ouderdom. Reeds in die laagste vlak (graad) word leerders aangemoedig om self (en nie die onderwyser nie) 'n doelwit te stel ten opsigte van hoe ver hy op daardie bepaalde dag wil vorder met 'n PACE (mits dit natuurlik binne aanvaarbare norme val). As hy dit vroeër bereik, verdien hy voorregte. Indien hy stadiger werk of nie doelgerig

genoeg werk nie, moet hy die onaangenaamheid ervaar van werk totdat hy sy doelwit bereik. Die idee is dat leerders sodoende die beginsel van realisme ten opsigte van doelwitte aanleer.

Vir oortredings word strafpunte (demerits) volgens bepaalde voorskrifte toegeken. Die aantal "demerits" lei tot die verbeuring van voorregte en ook tot detensie, waarvoor daar bepaalde voorskrifte en prosedures neergelê is (ACE, 1987a:1.20 – 1.23).

Met betrekking tot ernstige oortredings word lyfstraf binne die ACE-skool steeds as vorm van korrektiewe aksie aanvaar. Op grond van teksverse soos Spreuke 13:24; 22:15; 23:13; en 29:15 aanvaar ouers dit as 'n skriftuurlik-geregverdigde vorm van dissiplinering. Dit word egter slegs as laaste uitweg gesien, en ook met die nodige sorg en in 'n gees van liefde toegepas.

Ouers word steeds beskou as die primêre opvoeders van hul kinders, en die skool vervul 'n komplementêre rol. Teen hierdie agtergrond is dit belangrik dat ouers op hoogte gehou word van die prestasies en oortredings van hul kinders. Ouers word verantwoordelik gehou daarvoor dat hul kinders hou by die skool se reëls vir aanvaarbare gedrag (Smith, 1997:221).

#### 3.4.2.8 Assessering van leerders

In die ACE-klaskamer is daar 'n werkstasie wat bekend staan as die "scoring station". Nadat die leerder 'n bepaalde PACE sowel as die betrokke PACE-toets voltooi het, gaan hy na hierdie stasie waar hy self sy toets "merk" met behulp van die nasiensleutel vir daardie toets. Die leerder is ook self daarvoor verantwoordelik om die nodige verbeteringe te doen. Na gelang van sy prestasie mag dit gebeur dat



daar van hom verwag word om die PACE weer deur te werk en die toets weer te skryf (en te slaag) alvorens hy na die volgende PACE vorder. Dit mag hy slegs doen nadat 'n supervisor sy toets afgeteken het. Aangesien die supervisor slegs kontroleer dat die werk wel afgehandel is en die toetsresultate parafeer, word daar in 'n groot mate staatgemaak op die leerder se eerlikheid en integriteit. Leerders wat hierdie vertroue skend verbeur aansienlike voordele.

Aangesien die ACE ook onderlinge kompetisie afkeur, word elke leerder in die ACE-skool aangemoedig om alleenlik teen homself te kompeteer. As elke kind unieke talente en gawes ontvang as deel van die liggaam van God, waarom word slegs pryse toegeken aan kinders met bepaalde gawes en aan ander (wat 'n ander gawe ontvang het) nie? (Compion, 1994:74). Die gebruik wat alledaags in die samelewing voorkom, naamlik om slegs vir mense wat op sekere terreine uitblink te beloon met toekennings, bring mee dat elke leerder in kompetisie staan teen mede-leerders, maar Stipek (1992:603) glo dat kompetisie intrinsieke motivering inhibeer.

Die doel van assessering in die ACE-skool is om elke kind te help om te word wat God bedoel het vir hom, om sy plek in te neem waarvoor hy geroep is. Ook die weerspieëling van Christelike karakter en gesindheid moet saam met prestasie ten opsigte van akademiese doelstellings gemeet word (Compion, 1994:73).

'n Kritiese evaluering van die ACE-skoolstelsel volg in hoofstuk 4.

## **HOOFSTUK VIER**

### **EVALUERING VAN ACE**

#### **4.1. INLEIDING**

Bykomend tot die teoretiese menings soos gevind in die literatuur en beskryf in die voorafgaande hoofstukke, is aanvullende inligting ingewin oor die toepassing van die filosofie en gebruike van die ACE-stelsel in die praktyk. Hierdie inligting is bekom deur middel van informele gesprekke wat gevoer is met persone betrokke by drie ACE-skole wat gekies is as eksemplariese voorbeelde van hoe ACE-skole in die praktyk funksioneer. Hierdie persone word in drie groepe verdeel, naamlik ouers, onderwysers en leerders.

In hierdie hoofstuk gaan daar eers verwys word na die kritiek teenoor ACE-skole soos gevind in die literatuur. Daarna word 'n uiteensetting gegee van die empiriese prosedure wat gevolg is deur die ondersoeker, sowel as van die resultate. Dan word ook kommentaar gelewer oor in welke mate die onderwys wat gebied word deur hierdie instellings wel voldoen aan die opvoedingsbehoeftes van leerders.

#### **4.2 EVALUERING VAN ACE VANUIT DIE LITERATUUR**

##### **4.2.1 Inleiding**

In die ACE onderwyseropleidinghandleiding is daar 'n kopie van 'n artikel oor die sterk en swakpunte van die ACE-stelsel ingesluit. Daarin word daar erken dat daar wel kritiek teenoor die stelsel is, maar dié kritiek word dan verwerp as ongegrond en gebaseer op misverstande. Die uiteindelijke mening wat uitgespreek word is dat die ACE-stelsel 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing het en eintlik nie krities evalueer



kan word deur partye wat 'n ander lewens- en wêreldbeskouing het nie (Howard, 1985:3-25). Die onderliggende boodskap wat met hierdie mening deurgegee word is dat enigeen wat op enige gronde verskil, weens verskeie invloede net nie begrip het vir wat reg en waar is nie. So sou iemand wat wel dieselfde lewens- en wêreldbeskouing het, maar verskil vanuit 'n akademiese of praktiese oogpunt, se kritiek afgewys word op grond van die feit dat die persoon se standpunt weens sy (waarskynlik tradisionele) opleiding eensydig beïnvloed is.

Bogenoemde standpunt vrywaar egter nie die ACE-stelsel van kritiek nie. Hierdie kritiek kan wees hetsy direk teen die ACE, of indirek teen aspekte soos wat dit binne die ACE toegepas word, en dit word vervolgens weergegee.

#### 4.2.1.1 ACE se benadering tot onderrig en leer

##### 4.2.1.1.1 Individualisering

Volgens Dreckmeyr (1991:46) beteken individualisering in ACE slegs dat leerlinge teen hul eie tempo werk. Daar word geen verdere poging aangewend om voorsiening te maak vir die individualisering van omvang, inhoud en metode van onderrig of van leerstylvoorkeure nie.

Individualiteit word in so 'n mate beklemtoon dat dit gedoen word ten koste van sosialisering, wat self sterk Bybelse begronding het, en waarvolgens interaksie in die klaskamer 'n belangrike rol te vervul het.

Waar die uitgangspunt van individualisering in ACE is om die kind verantwoordelik te maak vir sy eie leerhandelinge, vind dit egter plaas in 'n hoogs gestruktureerde omgewing, en die vraag word gevra of

hierdie vermoë oorgedra sal kan word na 'n ongestruktureerde omgewing.

Individuele onderrig is van groot waarde vir die leerder wat, volgens sy potensiaal, op sy spesifieke vlak ontmoet en gestimuleer word.

"Individualized instruction allows children to work on tasks that are optimally challenging...and generate a real feeling of competence or mastery when success is achieved...Perceived intellectual competence – which is largely based on school performance – is of the most important factors in children's intrinsic interests in academic tasks" (Stipek, 1992:602-603).

Om egter van elke leerder te verwag om bloot dieselfde werkboek (PACE) op sy eie tyd deur te werk, soos wat die geval in ACE-skole is, kan nie as optimale geïndividualiseerde leer beskou word nie.

#### 4.2.1.1.2 Fokus

In ACE word leer beklemtoon ten koste van onderrig. Die rol van die onderwyser word verlaag tot dié van fasiliteerder van leer wat slegs moet motiveer en kontroleer, maar nie onderrig nie (Dreckmeyr, 1991:48). "Hierdie beperkte rol van die onderwyser kan beswaarlik in verband gebring word met die doel van Christelike karaktervorming wat in die ACE-skool klaarblyklik gerealiseer moet word aan die hand van die geprogrammeerde onderrigmateriaal." Verder word die ontwikkeling van kritiese denke en die toepassing van kennis nie gestimuleer of geëvalueer nie.

Nog 'n aspek is dat, volgens ACE, die fokus van die skool nie moet wees op die aanleer van vakinhoud nie, maar op karaktervorming met die oog op die aanvaarding van individuele verantwoordelikhede. Vir hulle is dit belangrik dat dit nie net gaan om die leer van die Bybel en Bybelinhoud nie, maar eerder oor die



toepassing daarvan in die daaglikse lewe ten opsigte van verhoudinge, verantwoordelikhede en selfdissipline. Hoewel die huis, kerk en skool elk hul rol te speel in die totale opvoeding van die kind, waarsku Schutte (1984:147) daarteen dat die skool nie 'n plaasvervanger word vir die huis of vir die kerk nie (soos wat die geval blyk te wees in die ACE-skool).

Die ACE word bemark as 'n ideale religieuse opvoedingstelsel. In die lig van die akademiese kurrikulum-inhoud word die indruk egter geskep dat die ACE nie suiwer religieuse opvoeding is nie, maar nader aan gewone opvoeding binne 'n religieuse omgewing.

#### 4.2.1.1.3 Fisieke aktiwiteite en interpersoonlike kommunikasie

Die ACE-skolestelsel (hul struktuur, kurrikuluminhoud en aanbiedingsformaat) word bemark as 'n ideale stelsel wat ontwikkel is volgens God se voorskrifte. Dreckmeyr (1991:48) meen egter dat die wyse waarop die geïndividualiseerde skool, waarin daar ook nie duidelike afbakening tussen grade is nie, as Bybels voorgelê word, berus op misbruik van die Skrif.

Behalwe dat die ACE so 'n sterk klem plaas op geïndividualiseerde leer, is hulle ook bekend vir die relatiewe afwesigheid van fisieke aktiwiteite, verbale kommunikasie en interpersoonlike interaksie. Hieroor sê Darling (1994:3) dat dit vir die kind natuurlik is om aktief te wees, en dat die klem in die skool moet wees op gedeelde aktiwiteit (Darling, 1994:28), met ander woorde, aktiwiteite waarin die groep as geheel deelneem.

ACE-skole staan ook bekend as "quiet schools". Oor kommunikasie (oftewel die relatiewe gebrek daaraan), vra Miller (1993:379-380) die vraag of 'n gestruktureerde program (soos byvoorbeeld 'n PACE)

dieselfde rol kan vervul as die onderwyser wat denke en geheue kan aanmoedig deur vrae te vra. Hy vra hierdie vraag na aanleiding van die belangrikheid van gerigte onderwyservrae om retensie van inligting te bevorder. Daarbenewens is onderwyserhandelinge alleen ook nie genoeg nie. Leerderinteraksie het groter akademiese waarde, aangesien dit lei tot beter denke, begrip, en verstaan as daar in gesprek getree word oor die inhoud. Darling (1994:1) noem dit "educational return on investment".

Cazden (1988:2) huldig ook die standpunt dat die basiese doel van skool bereik word deur kommunikasie, aangesien die kognitiewe en die sosiale verbind word deur spraak. "Speech aides the learning process...and the teacher must set it up." Hy beklemtoon die belangrikheid van klaskamerkommunikasiesistelsels (Cazden, 1988:3), en beskryf uiteindelik taal as 'n "scaffold to aid learning" (Cazden, 1988:99).

#### 4.2.1.1.4 Leerwette

In afdeling 2.4.2.5 is 'n uiteensetting gegee van die vyf leerwette waarvolgens leer in die ACE-skool moet plaasvind. Dreckmeyr (1991:48) stel dit dat "Die vyf wette vir leer wat die kern vorm van ACE se onderrig-leermodel, stel enkele algemeen aanvaarde opvoedkundige beginsels wat vanuit humanistiese grondslag ontwikkel is [en] die koppeling van elk met 'n bepaalde skrifbeginsel is uiters kunsmatig..."

Die samevattende gevolgtrekking waartoe hy kom is dat "...die onderrig-leermodel wat deur ACE as 'n Christelike benadering aangebied word, is dus in wese niks anders as 'n positivisties-



behavioristiese benadering tot onderrig en leer, gekleed in 'n Christelike kleed nie" (Dreckmeyr, 1991:48).

#### 4.2.1.2 Die aanstelling en opleiding van onderwysers

Die ACE-skool verkies dat hul onderwyspersoneel (supervisors en monitors) nie vorige formele onderwysopleiding deurloop het nie. Daarbenewens duur die opleiding van supervisors 'n minimum van 3 weke en monitors ontvang een week opleiding in die basiese beginsels van die ACE-stelsel. 'n Punt van kritiek teen hierdie gebruik mag wees dat dit bots met die algemeen aanvaarde siening binne opvoedkundige kringe, waar die belangrikheid van die onderwyser se kennis van die leerder sowel as van die vakinhoud aanvaar word as 'n gegewe. White (1995:61) bevestig die behoefte in ACE-skole aan onderwysers wat spesifiek opgelei is in die vakke wat hulle aanbied. Om hierdie kennis te bekom of te verwerf verg jarelange opleiding en toegewyde studie.

"No amount of intelligence can be substituted for training in the teaching profession" (Meadows, 1958:303).

Dit is belangrik dat leer in gunstige sielkundige omstandighede moet plaasvind. So het die verhouding wat daar tussen die leerder en die onderwyser is 'n impak op die effektiwiteit van leer. Om so 'n klimaat te skep is 'n delikate proses en verg 'n sensitiewe aanvoeling en vaardigheid wat net met tyd aangeleer kan word.

#### 4.2.1.3 Dissipline

Die Grondwetlike Hof het in 1995 aangekondig dat lyfstraf in botsing is met die Handves van Menseregte, en sedertdien het die meeste skole sulke praktyke gestaak. Volgens die reg sou daar dus wettige beswaar kon wees teen die toedien van lyfstraf, maar omdat dit steeds ouers se

vrywillige keuse is om hul kinders in die ACE-skool te plaas, kan dit gesien word as hulle goedkeuring.

### 4.3 EVALUERING VAN ACE IN PRAKTYK

In die proses van evaluering is daar begin deur onderhoude te voer met belanghebbendes wat dan gevolg is deur 'n ontleding van die resultate om te bepaal in watter mate die gebeure by ACE-skole voldoen aan die ontwikkelingskriteria.

#### 4.3.1 Onderhoude met belanghebbendes

##### 4.3.1.1 Onderhoudskedules

Benewens die ondersoeker se persoonlike observasies is daar, soos reeds genoem, individuele gesprekke gevoer met drie groepe persone verbonde aan ACE-skole. Vir die informele gesprekke is 'n afsonderlike semi-gestruktureerde onderhoud opgestel vir elk van die drie groepe, naamlik die ouers, die onderwysers en die leerders. Elke onderhoud het tien basiese vrae bevat, waarvan sommige ook subvrae bevat het. Die vrae vir die onderhoude is so saamgestel dat dit gerig is op die spesifieke bydrae wat die bepaalde groep kon maak tot die fokus van die studie. So is die vrae aan die leerders byvoorbeeld op 'n betreklik lae moeilikheidsgraad geformuleer, terwyl dié aan die onderwysers meer gefokus het op hul interpretasie van die ACE-filosofie. Aangesien die uitgangspunt was dat ouers nie noodwendig 'n grondige kennis het van opvoedkundige beginsels en akademiese teorieë nie, is daar in die vrae aan ouers gepoog om bloot hul menings oor die skool te bepaal. Waar nodig, is gevra dat hulle hul antwoorde motiveer.

Kopieë van die onderhoudskedules is aangeheg as bylae A, B en C.



#### 4.3.1.2 Deelnemers

Op die basis van 'n gerieflikheidsteekproef is drie ACE-skole gekies wat vir die ondersoeker fisies geredelik bereikbaar was.

Die drie skole waarin die ondersoek gedoen is, is tussen 2 en 4 jaar oud en bevat gemiddeld 70 leerders elk, wie se ouderdomme wissel van ses jaar tot agtien jaar. Hoewel daar in twee van die skole voorsiening gemaak word vir leerders tot graad 12, val die oorgrote meerderheid leerders in die ouderdomsgroep agt jaar tot twaalf jaar. Van die drie skole is twee verbonde aan 'n spesifieke kerk of gemeente, met die predikant as hoof van die skool. Die derde skool is nie deel van 'n spesifieke kerk nie, en alhoewel dit ontstaan het as 'n satelliet van 'n ander ACE-skool in 'n ander voorstad, funksioneer dit onafhanklik.

Aangesien die skole betreklik jonk is en nog in 'n ontwikkelingsfase staan, is al die nodige fasiliteite nog nie beskikbaar nie. Weens die gebrek aan fondse word baie gesteun op die hulp van ouers.

Uit elkeen van die drie skole is 15 persone gekies, waarvan vyf elke subgroep, naamlik ouers, leerders en onderwysers, verteenwoordig het. Dit kom daarop neer dat daar altesaam 45 gesprekke gevoer is, naamlik 15 uit elke subgroep. Die keuse van persone in die drie groepe is op 'n toevallige wyse (lukraak) gemaak, sonder inagneming van geslag, ras of taal. Respondente is gekies uit persone wat aan die ondersoeker bekend is, sowel as ander wat deur die hoof aangewys is, terwyl daar ook enkele was wat deur vriende aangewys is. Daar is waargeneem dat daar min verteenwoordiging van lede van ander etniese groepe in die skole is. Die afleiding is gemaak dat dit weens

die koppeling van die skool aan 'n spesifieke gemeente en dus ook geografiese ligging is.

Wat die samestelling van die groepe betref het was die indeling as volg: Van die 15 ouers met wie onderhoude gevoer is was vier vaders en 12 moeders (in die een geval waar 'n gesamentlike gesprek gevoer is met beide 'n vader en 'n moeder is die data gebruik asof van toepassing vir een ouer). Al 15 die ouer-respondente het aangedui dat hulle aanhangers was van die Christelike geloof.

Die besluit om ouers as 'n groep in te sluit word soos volg gemotiveer. Ouers is die primêre opvoeders van hul kinders en poog om daarom ook vir hulle die beste opvoeding te verseker. Die keuse van opvoedingsinstansie berus op velerlei faktore, waaronder finansiële oorwegings (skoolfonds, afstand, vervoer en bykomende uitgawes), kulturele oorwegings (gaan my kind in die skool blootgestel word aan die gewenste taal, godsdiens en gebruike?), akademiese oorwegings (verskeidenheid van vakkeuses, standaard van onderrig en fasiliteite, inhoud van kurrikulum) en ander oorwegings soos reputasie, buitemuurse aktiwiteite en dissipline.

Die kind se ontwikkeling word verbeter as daar ooreenkomste is tussen die huis en die skool, soos byvoorbeeld gedeelde doelwitte en gedeelde waardes tussen ouers en onderwysers (Adams, 1983:110). Dit impliseer dat ouers ook die waardes van onderwysers in ag behoort te neem in die keuse van 'n skool vir hul kinders.

Adams (1983:108) het in haar studie bevind dat daar wel beduidende verskille bestaan in die waardes van Christenskool-ouers en staatskool-onderwysers, en wel in so 'n mate dat dit die ontstaan van Christenskole, waar die ouers meer direkte invloed het, regverdig.



So het hierdie tendens ook in Suid-Afrika posgevat waar die persepsies ontstaan het dat nie net die onderrig in publieke skole 'n verlaging in akademiese standaard ondergaan het nie, maar ook dat daar te veel prysgegee is ten opsigte van godsdiensonderrig.

Om te bepaal in welke mate die bogenoemde aspekte wel van toepassing is in die praktyk (veral dié van die drie skole in die ondersoek), is besluit om die ouers se menings te eksploreer. Die bevindinge soos waargeneem op grond van hul response tydens die onderhoude word bespreek onder afdeling 4.3.1.4.1.

Uit die 15 leerders was daar 8 seuns en 7 dogters. Vier leerders het geval in die groep Graad 1 – 4, ses leerders was in Graad 5 – 9, en vyf was in die Graad 10 – 12 groep. Van die 15 leerder-respondente was slegs twee nog nie voorheen in 'n ander skool nie. Ten tyde van die onderhoude was vyf leerders reeds 6-12 maande in die ACE skool, ses vir 2-2½ jaar en vier vir 3-3½ jaar.

Ten opsigte van die onderwysers was 14 vroulik en een manlik. Die ondersoeker is van mening dat die relatief lae vergoeding dien as rede vir die min manlike onderwysers in die ACE-skool. Dikwels is die hoof, wat ook predikant of pastoor vir die gemeente is, die enigste manlike personeellid. Daar sou redeneer kon word dat mans, wat tradisioneel die rol van broodwinner speel, beswaarlik 'n gesin sou kon onderhou met die laer inkomste van 'n ACE-onderwyser.

#### 4.3.1.3 Procedure

Al die gesprekke is, met toestemming van die hoofde van die instellings, persoonlik deur die ondersoeker gevoer en die voorwaarde

was dat alle inligting vertroulik hanteer sal word. Waar moontlik is die gesprekke in die respondente se private wonings gevoer, met die doel om privaatheid te verseker. Die relatief kontroversiële inhoud van sommige van die response het sommige van die respondente laat huiwer, maar met die bevestiging van vertroulikheid, was hulle bereid om hul eerlike menings te gee. Weens die bekommernis oor vertroulikheid is daar volstaan met skriftelike rekordhouding van die gesprekke. Hierdie notas is deur die ondersoeker gemaak tydens elke gesprek.

'n Samevattende uiteensetting van die resultate van elk van die onderhoude word skematies weergegee in bylae E, F en G.

#### 4.3.1.4. Resultate

##### 4.3.1.4.1 Waarom kies die ouers ACE (N=15)

Op die vraag waarom huidige ACE-ouers besluit het om hul kinders nie na staatskole te stuur nie, was die respons met die hoogste frekwensie (5) die groterwordende klasgroottes, met die gevolglike gebrek aan individuele aandag aan individuele leerders, en tweedens dit wat hulle beskou as 'n daling in morele waardes (4). Die gebrek aan Christelike godsdiensonderrig en die blootstelling aan wat hulle noem ander "ongewenste" gelowe en gebruike, is deur drie respondente aangedui.

Op die vraag waarom die ouers ACE gekies het as alternatief, was die response uiteenlopend, maar agt was van mening dat dit gegaan het oor die Christelike aard daarvan en die feit dat dit Bybel-gebaseerd is. Vir ses was die belangrikste die individuele benadering wat gevolg



word en vier het genoem dat hulle van mening is dat die akademiese standaard in die ACE hoër is as in die staatskole.

Daar sou verwag word dat ouers van kinders in Christenskole juis hierdie skole sou kies op grond van die Christelike aard daarvan. In hierdie ondersoek was dit opvallend dat verskeie ouers nie Christelikheid as die primêre rede aangevoer het vir hul keuse van skool nie.

Die oorgrote meerderheid (14) van die respondente het aangedui dat hulle tevrede is met die ACE-stelsel, met ander woorde dat hulle hierdie stelsel beskou as die antwoord op hul kinders se opvoedingsbehoefte, maar ses (al vyf van die een skool plus een ander) het gevoel dat die spesifieke skool nie voldoen aan die vereistes nie, en dit weens faktore soos swak bestuur en die ontoereikende keuring van leerders. Hulle sou graag wou hê dat daar strengere toelatingsvereistes moes wees. Met verwysing na die fokus op die geestelike aspek en die bevordering van die Christelike geloof en Bybelse beginsels het twaalf gevoel dat hulle waarde vir hul geld kry, maar vier het gemeen hulle kry in die spesifieke skool nie waarde vir hul geld nie.

Die ouers is oorwegend van mening dat hul kinders 'n positiewe verandering ondergaan het ten opsigte van hul benadering tot skoolwerk in die algemeen (14), met bykans die helfte wat noem dat die kinders meer gemotiveerd is.

Hoewel 13 van die ouers meen dat hulle gladnie betrek word by onderrigaktiwiteite nie, is die skoolaktiwiteite waarby die meeste wel betrek word dinge soos die herstel en instandhouding van meubels.

Oor wat die ACE se sterk- en swakpunte is, was die menings en standpunte wyd uiteenlopend (sien bylaag D, item 10), terwyl die

gebrek aan sport as 'n definitiewe leemte van die onderskeie skole die respons was met die hoogste frekwensie (5).

As bykomende inligting het een ouer verwys na die voordeel wat die ACE-stelsel inhou ten opsigte van buigbaarheid in die geval van omstandighede waar 'n leerder vir 'n tydperk die skool nie kon bywoon nie. Die ouers moes op reis gaan en die in daardie geval kon die leerder die skoolwerk op datum hou onder toesig van die ouer.

#### 4.3.1.4.2 Leerders se ervarings (N=15)

Op die vraag waarvan leerders die meeste hou in die ACE-skool was sewe se respons die feit dat hulle teen hul eie tempo kan werk. Op die vraag waarvan hulle die minste hou was daar wyd uiteenlopende menings. Die respons met die hoogste frekwensie (5) was die verwysing na die hoë volume agterstallige werk wat ingehaal moet word. Hierdie respons het meestal gekom van ouer leerders wat op 'n later ouderdom oorgeskuif het na die ACE-stelsel. Om op dieselfde graadvlak te bly bring mee dat hulle baie werk moet inhaal, selfs in so 'n mate dat daar geen tyd is vir sosiale verkeer of ontspanningsaktiwiteite nie. Slegs een respondent het verwys na die feit dat daar nie direk vanuit die ACE-skool 'n senior sertifikaateksamen geskryf kan word nie, en ook dat daar 'n ses maande oorbruggingskursus voltooi moet word vóór tersiêre opleiding.

Die Christelike aard van die skool het vir vier leerders uitgestaan as 'n onderskeidende verskil van die ACE-skool, en vier het verwys na die feit dat almal met mekaar aangenaam is. Daar was ook vier wat aangedui het dat die werk in die ACE-skool vir hulle makliker was as dié van die staatskool.



Op die vraag oor hoe die leerders die toepassing van dissipline beleef, het twaalf 'n positiewe respons aangedui, hoewel ses genoem het dat dit strenger is as in die gewone skool. Drie het aangedui het dat 'n bohaai gemaak word oor kleinighede.

Ten opsigte van sosialisering het 13 leerders positiewe response gegee en aangedui dat hulle heelwat vriende het en dat daar voldoende geleenthede binne die skool is om met vriende te kommunikeer.

Van die nege respondente wat aangedui het dat hulle géén sport binne die skool beoefen nie, het slegs twee nie 'n belangstelling in sport nie. Hoewel die spesifieke keuses verskil het, het 13 die behoefte aan een of ander sport en/of kompetisiesport met ander skole uitgespreek.

Vier respondente het aangedui dat hulle nie deelneem aan kulturele aktiwiteite nie. Dié wat wél deelneem, het verwys het na gesamentlike lof- en aanbiddingsliedere (4), privaat musieklesse (4), en geestelike drama en dans (4).

Een respondent het aangedui dat die huiswerk baie is, maar elf het gesê dit was min of geen, en dat dit slegs gebeur het as doelwitte nie in die klas bereik is nie. Die algemene gebruik is dat daar eintlik nie werk tuis gedoen moet word nie. Indien doelwitte nie bereik is nie is strafpunte uitgedeel of doelwitte is aangepas om meer realisties te wees.

Op die vraag wat leerders graag anders sou wou hê in die skool het byna elkeen 'n ander respons gegee (sien bylaag E). Hoewel daar dus nie response met beduidende frekwensies voorgekom het nie, was die ondersoeker van mening dat die voorstelle opreg bedoel was en dat,

indien owerhede die geleentheid kon daarstel dat persoonlike opinies gelug kon word, die skool vir die leerders 'n nog aangename ervaring sou kon wees.

#### 4.3.1.4.3 Onderwysers se menings (N=15)

Slegs vyf van die onderwysers het vorige onderwyservaring (in staatskole) gehad, en hulle was ook die enigstes wat beskik oor formele onderwyseropleiding (3-4 jaar diploma). Nog drie ander beskik oor 'n ander (nie-verbandhoudende) tersiêre kwalifikasie, terwyl sewe beskik oor hoogstens 'n graad 12 kwalifikasie.

Ten opsigte van hoe en waarom dit gebeur het dat persone as onderwyspersoneel by ACE aangestel is, het vyf aangedui dat hulle begin het deur slegs vrywillig uit te help. Vyf ander het verwys na voordele soos byvoorbeeld meer vakansies en die feit dat daar ook geen buitemurse/na-uurse verpligtinge was nie, terwyl dit vir vyf belangrik was om nader aan hul eie kinders te wees en om beter te verstaan waaroor die stelsel gaan en hoe dit werk. Daar was vyf wat nog altyd wou onderwys gee (maar nie kon nie weens die gebrek aan opleiding), en wat deur die ACE die geleentheid gebied is.

Oor salaris/vergoeding het elf gesê dat dit min was, maar genoeg. Meeste het bygevoeg dat dit was omdat hulle nie die broodwinner was nie, of dat hulle dit sien as 'n roeping en dat God in hul behoeftes voorsien. Vyf van die respondente het aangedui dat dit definitief te min was vir die hoeveelheid werk wat van hulle verwag word. Hoewel net twee daarna verwys het, is dit so dat ACE-onderwyspersoneel na raming 'n derde ontvang van die salaris wat onderwysers in staatskole verdien, en ook geen ander voordele het soos byvoorbeeld pensioen of 'n behuisingstoelaag nie.



Daar was sewe respondente vir wie die individuele aandag aan leerderes en/of die feit dat elkeen op sy eie vlak hanteer word 'n sterkpunt van die skool was.

Die vraag wat die meeste reaksie uitgelok het, was om te bepaal wat onderwysers sien as die leemtes van die ACE-skool. Die vier response wat oorheers het is gegee deur enkele persone wat sterk menings oor die onderwerp het. Oor die algemeen is die indruk verkry dat die meeste onderwysers die stelsel en die filosofie as effektief beskou en dit ondersteun, maar dat hulle beleving is dat dit nie so gestalte vind in die betrokke skole waar hulle in diens is nie. Dit was ook opvallend dat die response verskil het van skool tot skool. Respondente van skool 1 het gefokus op die administratiewe aspekte en die gebrek aan deeglike keuring van leerders, oneffektiewe leierskap en die gebrek aan 'n gedeelde visie. Respondente van skool 2 het verwys na leemtes in die inhoudelike van die lesmateriaal en die bekommernis dat weens 'n beperkte blootstelling, leerders nie toereikend voorberei/toegerus word vir die realiteit nie. Skool 3 se leemtes het sentreer rondom die gebrek aan beskikbaarheid van geskikte fasiliteite en onderwyspersoneel.

Op vraag 8 en 9, waarin meer spesifiek gefokus is op aspekte van psigososiale ontwikkeling, was vyf van die respondente oortuig daarvan dat die ACE-skool voorsien in al die ontwikkelingsbehoefte van leerders (selfs in 'n meerdere mate as staatskole). Vyf het die gebrek aan geleentheid vir fisieke ontwikkeling genoem.

Op die vraag of daar in die ACE 'n beduidende impak gemaak word op leerders se geloofs- en karakterontwikkeling, het slegs vier dit beaam, terwyl vier ander genoem het dat die ware impak in die

ouerhuis geskied, en dat leerders in die betrokke skole dalk net meer uitgesproke is oor hul geloof aangesien die geleentheid daarvoor gebied word.

Op die vraag oor wat die ACE se doel is met leerders, was daar 'n verbasende verskeidenheid van menings. Daar was wel ses respondente wat van mening is dat die ACE-skool hom beywer om leerders toe te rus tot gebalanseerde volwassenheid, op akademiese sowel as geestelike terreine. Vier was van mening dat dit grotendeels gaan oor die skep van 'n Christelike karakter, terwyl vier aangedui het dat hulle nie bewus was van 'n spesifieke missie van hul skool nie.

#### 4.3.2 Voldoening aan ontwikkelingskriteria

##### 4.3.2.1 Inleiding

Die vraag: "In watter mate voorsien die onderrig en ander aktiwiteite wat deur tipiese Suid-Afrikaanse ACE-skole gebied word in die psigososiale ontwikkelingsbehoeftes van die leerders in daardie skole?" gaan vervolgens beantwoord word deur die resultate van die onderhoude te integreer met die perspektiewe soos gevind in die literatuur. In hoofstuk twee is verduidelik wat bedoel word met psigososiale ontwikkeling. Die uiteensetting van die dimensies van ontwikkeling (2.2.2), die domeine van ontwikkeling (2.2.3) en die faktore wat ontwikkeling beïnvloed (2.2.4), dien as riglyne (kriteria) vir effektiewe (gesonde en gebalanseerde) ontwikkeling. Deur telkemale te verwys na die genoemde ontwikkelingskriteria gaan die gegewens soos verkry uit die gesprekke sowel as persoonlike observasies tydens informele besoeke aan van die skole bespreek word.



Die menings en bevindinge van outeurs en teoretici is grootliks deur hierdie ondersoek bevestig. Soos genoem, dien die skool as mikrokosmos van die samelewing waarin ontwikkelende leerders die geleentheid gebied word om die kultuur, waardes en norme van die gemeenskap aan te leer en waar toepaslike sosialiseringse gebruike geoefen kan word. Met verwysing na die rol en funksie van die skool, voldoen Die ACE-skool wel aan hierdie aspek, as daarmee veronderstel word dat die doel is om die oordrag van die kultuur, waardes en norme van spesifiek die Christelike gemeenskap, of dalk selfs meer spesifiek die bepaalde gemeente as religieuse gemeenskap, te verseker. Die ACE-skool slaag daarin om leerders te "beskerm" teen die "ongewenste" invloede van ander geloofsoortuiginge wat in die breë samelewing, en dus ook in staatskole, teenwoordig is. Daar kan selfs geredeneer kon word dat leerders in die ACE-skool nie blootgestel is aan die humanistiese benaderingswyse en ook nie die gebrek aan dissipline en agteruitgang van moraliteit soos wat dit (volgens ouers se persepsies) in staatskole die geval is nie.

Aan die ander kant bestaan daar egter 'n geldige argument dat die ACE-skool nie 'n ware refleksie van die realiteit is nie. Die gevaar mag ontstaan dat leerders ontnugter kan word as hulle eers met die ware toedrag van sake gekonfronteer word by toetreding tot tersiêre instellings of die arbeidsmark. In 2.2.1.5 is verwys na die feit dat adolessente verwarring beleef. Onder normale omstandighede vind skoolverlating plaas op 'n ouderdom wanneer sommige adolessente baie onsekerhede beleef. Die vraag kan gevra word hoeveel te méér onsekerheid en selfs verwarring nie veroorsaak word as 'n skool die leerder nie voorberei op die wye verskeidenheid van keuses (insluitend geloofsoortuiginge) nie.

Erikson (1974:156-157) het die periode van psigososiale moratorium (tydens die adolessente fase van ontwikkeling) beskryf as 'n periode van uitstel van volwasse verantwoordelikhede, 'n tydperk gekenmerk aan vrye roleksperimentering. Die ACE-skool se relatief rigiede benadering ten opsigte van die nakom van Bybelse voorskrifte vir gedrag, sou kon meebring dat daar nie toereikend voorsiening gemaak word vir hierdie eksperimentering nie.

Waar 'n skool die funksie het om leerders toe te rus vir 'n loopbaan of voor te berei vir verdere studie aan 'n tersiêre instelling, word die ACE-skool se geskiktheid om hierin te voorsien bevraagteken, en dit weens die gebrek aan loopbaangerigte onderwys of beroepsvoorligting. Ook verskil die wyse van onderrig radikaal van dit waarmee die leerder as student in aanraking gaan kom. Die vraag ontstaan in watter mate die ACE-leerder hom sal kan aanpas by enersyds die aanbiedingstyl en andersyds die relatief minder rigiede strukturerings wat ander onderrig-leersituasies meebring.

Die ACE-leerder sal wel 'n voorsprong hê ten opsigte van die vermoë om leerdoelwitte te stel en om hulle met selfdissipline na te jaag. Die wyse waarop afstandsonderrig plaasvind mag vir hierdie leerders baie voordelig wees.

Met verwysing na die rol van die onderwyser, is die onderwyser in die ACE, soos in enige skool, ook 'n (rol)model van presies dit wat hy oordra. In die ACE, waar dit primêr gaan om die bou en ontwikkeling van 'n Christelike karakter, is dit 'n des te meer belangrike verantwoordelikheid van elke lid van die onderwyspersoneel om in elke optrede bewustelik sorg te dra dat sy/haar gedrag onberispelik is.



Die opregte liefde wat onderwyspersoneel in die ACE-skool teenoor leerders openbaar is opvallend en dra daartoe by dat leerders se ervaring van skool 'n aangename een is. Dit kan egter gebeur dat hierdie 'n onrealistiese siening is weens die "kunsmatigheid" van die omstandighede (wat weens die gegewe van 'n spesifiek-Christelike karakter en benadering 'n "ideale" leefwêreld voorstel). Die vraag mag ontstaan of hierdie relatief swak-toegeruste onderwysers dieselfde geduld sou kon openbaar as hulle met leerders uit die breë populasie moes werk, en of hulle die nodige begrip sou kon hê vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes.

Daarbenewens word die effektiwiteit van die ACE-onderwyser se fasiliteringsrol bevraagteken. Soos voorheen beskryf, het 'n onderwyser, vanuit 'n tradisionele oogpunt beskou, die verantwoordelikheid om leerinhoud aan die leerder te medieer, met ander woorde om 'n ontmoeting te bewerkstellig tussen die leerder en die leerinhoud. Waar die supervisor in die ACE-skool slegs sorg dat die leerder sy leerinhoud (PACE) self deurwerk en die bemeestering daarvan kontroleer, kan daar dus nie gepraat word van 'n onderwyser in die volle sin van die woord nie.

#### 4.3.2.2 Fisieke ontwikkeling

Die relatief jong ouderdom van die ACE-skole in Suid-Afrika het bepaalde implikasies. Eerstens bring dit, sowel as die unieke aard van onderrig, mee dat leerdergetalle beperk is, veral in die ouer ouderdomsgroepe. Normaalweg begin 'n skool met 'n klein groepie leerders in die eerste twee grade en brei hul voorsiening uit namate die leerders vorder en ouer word. Daarby gebeur dit dat leerders met die oog op matrikuleringsvereistes verkies om hul skoolloopbaan vanaf Graad 8 in 'n hoofstroomskool voort te sit. Verder het dit die gevolg

dat, weens finansiële beperkinge, daar ook 'n gebrek is aan hulpmiddele, toerusting, en toepaslik opgeleide personeel (wat nodig is vir die voorsiening van fisieke aktiwiteite).

Die implikasies is dat sportaktiwiteite (veral spansport) nie deel uitmaak van die opvoeding wat by die ACE-skool gebied word nie. Die enigste wyse waarop leerders wat belangstel om in sulke sportsoorte deel te neem dit wel kan doen, is om by 'n eksterne klub aan te sluit. Dit gebeur dan dat leerders by sportspanne van omliggende staatskole aansluit of daar gaan deelneem aan sportaktiwiteite.

Hoewel ACE-skole wel sportbyeenkomste organiseer, vind dit een- of tweejaarliks plaas. Hierdie tekort aan fisieke stimulasie ontnem nie net ACE-leerders die geleentheid tot gebalanseerde ontwikkeling nie, maar ook die vermoë om persoonlike doelwitte te versoen met groepsdoelwitte, sowel as die opwinding en onderlinge saambinding wat gepaard gaan met die ondersteuning van 'n spansport-kompetisie (Newman & Newman, 1975:158 en 160).

#### 4.3.2.3 Kognitiewe ontwikkeling

Vir die Christen wat volgens Bybelse beginsels, soos verwoord in die boek Spreuke, glo dat alle wysheid begin met kennis van God, bied die ACE-skool wel 'n gewenste alternatief teenoor skole waar die Christelike geloof nie spesifiek deel vorm van die kurrikulum nie.

Die aard van leer in die ACE-skool, te wete die individuele leeraktiwiteit wat plaasvind in die afgesperde studiehokkie, en die afwesigheid van 'n mediërende of fasiliterende "onderwyser", het egter die volgende tot gevolg: Hoewel leer plaasvind in 'n hoogs-gestruktureerde omgewing en leerders teen hul eie tempo werk aan die bereiking van



individuele leerdoelwitte, voldoen die totale onderrig- en leerhandeling nie aan vereistes wat kardinaal is vir optimale leer nie. Eerstens word die inhoud nie verbaal aan die leerder gemedieer deur die onderwyser nie. Tweedens word die leerder nie net ontnem van die ryk geleenthede om deur middel van gefasiliteerde groeps gesprekke te leer uit ander leerders se ervarings en kennis aangaande 'n bepaalde onderwerp nie, maar ook van die geleentheid om sy eie verstaan daarvan te toets aan dié van andere.

Die eensydige aard van leerstofaanbieding in geskrewe vorm, mag ideaal wees vir die leerstyl van visuele leerders, maar leerders wat vir optimale leer afhanklik is van ouditiewe persepsie, of vir beweging (soos in die geval van kinestetiese leerders), mag benadeel word in die ACE-skool.

#### 4.3.2.4 Morele en religieuse waardes

Waar daar in die ACE-skool bepaalde tekorte mag wees in die mate waarin voorsien word in die fisieke en kognitiewe ontwikkelingsbehoefte (vereistes vir effektiewe ontwikkeling) van leerders, word baie aandag geskenk aan optimale blootstelling aan en ontwikkeling van morele en religieuse waardes. Ten opsigte van morele aspekte het geen leerder in 'n ACE-skool enige twyfel oor wat reg of verkeerd is nie. Nie net word in alle leerinhoud verwys na Bybelse beginsels nie, maar word alle regulasies en gedragsreëls (van leerders sowel as onderwyspersoneel) gebaseer op riglyne soos neergelê deur die kerk of die betrokke denominasie se verstaan van God se Woord. In die ACE-skool word die leerders in die ware sin met woord en daad opgevoed in die regte weë soos wat dit verstaan word deur Christene, en veral soos wat dit verwag word deur Christenouers.

Wat religieuse opvoeding betref, blyk die baie klem wat geplaas word op die Christelike geloof, vir veral 'n Christen, met die eerste oogopslag na 'n besondere opvoedingspoging in die gewenste rigting. Van naderby beskou, en veral in die lig van wat as belangrik beskou word vir gebalanseerde religieuse ontwikkeling, mag hierdie benadering tog sekere nadele of beperkinge hê. In afdeling 2.2.3.1.3 is verwys na die nodigheid vir die blootstelling aan 'n wyer verskeidenheid van geloofsoortuiginge voordat 'n kind 'n ingeligte geloofskeuse kan uitoefen. Hoewel die ondersoeker vanuit Christelike oogpunt self Christelike opvoeding ondersteun, blyk dit dat die wyse waarop die Christelike geloof in die ACE-skool gepropageer word as eensydig beskou kan word. Dit mag daartoe lei dat ACE-leerders wat as't ware in 'n eiland-situasie skoling ontvang, benadeel word deur die feit dat hulle nie tred hou met realiteite soos wat dit in die breër samelewing voorkom nie. Daarmee word bedoel dat, hoewel hulle binne die ACE-skool slegs blootgestel word aan die kultuur van 'n Christelike gemeenskap, hierdie gemeenskap nie 'n ware refleksie is van selfs die woonbuurt waarbinne die skool geleë is of waar die leerder woon nie.

'n Verdere gevolg van hierdie benadering lê in die nadeel wat dit kan inhou vir gesonde identiteitsontwikkeling. Waar die Christen wel sy identiteit vind in Christus, is Christenskap nie die enigste bousteen van identiteit nie. Die essensie van die verwerwing 'n identiteit is gesetel in die keuse tussen 'n verskeidenheid opsies, ook ten opsigte van geloof. Enersyds kan die afleiding nou gemaak word dat die gebruik in die ACE-skool om, weens die eksklusiewe aard daarvan, slegs een geloofsoortuiging te propageer, die natuurlike proses van identiteitsverwerwing mag beperk of verstadig. Aangesien die leerder eers op 'n latere stadium in sy lewe aan ander geloofsoortuiginge blootgestel mag word, kan dit gebeur dat hy eers dan 'n ingeligte keuse kan uitoefen. Andersyds kan geredeneer word dat leerders



binne die ACE-skool ten opsigte van morele en religieuse identiteit "ontneem" word van die moratorium-fase en dat hulle gevolglik te vroeg "gedwing" word tot identiteitsluiting.

Die vraag ontstaan of leerders se waardes-ontwikkeling voldoen aan die kriteria soos daargestel deur Rathes *et al.* (1978:27-28). Volgens hierdie outeurs geskied die ontwikkeling van waardes aan die hand van 'n proses wat moet voldoen aan 'n aantal kriteria om te verseker dat waardes effektief eksploreer word voordat dit integreer kan word as 'n eie waarde. Die onderwyser het 'n belangrike rol ten opsigte van die begeleiding van hierdie eksplorasieproses (Rathes *et al.*, 1978:38), maar dit blyk dat, veral ten opsigte van die ontdekking en evaluering van alternatiewe opsies, daar 'n gebrek mag wees in die ACE-skool.

Laastens waarsku Waddington (1996:201) teen die gevare van indoktrinasie wat vermy moet word, maar erken dat, wanneer dit gaan oor waardes en norme, dit baie moeilik is om te onderskei of indoktrinasie plaasvind of nie.

#### 4.3.2.5 Motivering en dissipline

Dit is 'n bekende feit dat die beste wyse van motivering is om doelwitte te stel wat sal lei tot die bevrediging van individuele behoeftes. Vergelyk in hierdie verband Goleman (1995:285) se opmerking:

"A related keystone of character is being able to motivate and guide oneself, whether in doing homework, finishing a job, or getting up in the morning...the ability to defer gratification and to control and channel one's urges..."

In 'n ACE-skool word hierdie beginsel suksesvol toegepas deur leerders aan te moedig om hul eie leerdoelwitte te stel. Deur hierdie wyse van doel-gerigte leer leer hulle nie net om verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie vordering nie, maar dwing dit leerders ook tot gesonde

selfdisipline en deursettingsvermoë. Deur dit te koppel aan die verwerwing van sogenaamde "merits" waarmee bykomende voorregte verdien word, word die beginsel van positiewe versterking ondersteun en dien dit ook as gesonde beloning vir volharding.

Strafmaatreëls in die vorm van sogenaamde "demerits" blyk besonder effektief te wees in die bekamping van oortredings. Dit het die verdere voordeel dat klem geplaas word daarop dat gedrag berus op die leerder se eie keuse. Die vraag kan egter ontstaan in watter mate selfdisipline werklik binne hierdie raamwerk ontwikkel word.

Hoewel onpartydigheid en konsekwentheid aanvaar word as 'n gegewe, blyk dit tog dat hierdie stelsel nie in al die skole op dieselfde wyse toegepas word nie. Waar leerders enige rede mag hê om die geldigheid van 'n reël te bevraagteken, of die persepsie mag hê dat 'n standaard onregverdig hoog is, lei dit tot 'n teenoorgestelde gedrag. Verskille tussen skole en individuele hoofde bring mee dat leerders die reëls in een skool ervaar as baie strenger as in 'n ander skool.

#### 4.3.2.6 Individualiteit

Baie is en word gesê oor hoe kinders se leerstyle mag verskil van onderwysers se aanbiedingstyle. Hoewel dit mag lyk of hierdie probleem uitgeskakel word deur die individuele leer wat plaasvind in die ACE-skool, word al die leerders steeds onderwerp aan een aanbiedingstyl, naamlik die geskrewe woord. Leerders wat primêr aangewese is op ouditiwe persepsie vir die insameling van inligting, mag deur hierdie eensydige benadering benadeel word.



Waar die individualisering deur middel van afgeskorte studiehokkies lei tot die voordeel van geïndividualiseerde doelwitstelling en leertempo, lê daar 'n nadeel in die feit dat leerders steeds onderwerp is aan leerstof, aanbiedingstyl en klaskameromstandighede wat vir almal dieselfde is. Onderwyspersoneel se vermoë om leerders as absolute individue te hanteer word beperk deur die streng voorskrifte vir eenvormige handelinge en hantering van leerders soos bepaal deur die prosedure-handleiding.

#### 4.3.2.7 Sosiale identiteitsontwikkeling en sosialisering

Vir die Christen is dit belangrik om sy identiteit te vestig in Christus, maar identiteit behels meer as net hierdie ideologiese aspek.

Die feit dat leerders in 'n ACE-skool feitlik almal Christene is (of ten minste uit Christelike huise kom), en heel waarskynlik almal in dieselfde gemeente en selfs kerkgebou aanbid, mag daartoe lei dat leerders 'n beperkte beeld vorm van hoe die samelewing lyk en hoe wyduiteenlopend mense se gedrag kan verskil. Die lede van die portuurgroep waaraan leerders in hierdie skool blootstelling het word almal geskool in die karaktereienskappe van Jesus Christus, en geleenthede om gekonfronteer te word deur persone wie se benadering en oortuiginge verskil van hul eie, gebeur dus min. Dit laat die vraag ontstaan of hierdie leerders dan tog wel effektief toegerus word vir hul roeping as getuies van die Christelike Evangelie. Hoe kan daar van hulle verwag word om lewensvrae van persone met ander oortuiginge te beantwoord as hulle geen kennis of ervaring daarvan het nie? In hierdie verband het een van die onderwysers verwys na die gebrek aan blootstelling wat leerders het aan byvoorbeeld bekende boeke, "stories", en letterkundige werke weens die feit dat hierdie werke beskou word as "wêrelds" en dus die potensiaal het om 'n

negatiewe impak op die leerders te hê – 'n siening wat bydra tot die isolasie van hierdie leerders.

'n Tweede aspek wat 'n moontlike negatiewe effek kan hê is die feit dat daar dikwels baie min lede van dieselfde ouderdomsgroep in 'n klas is, veral in die nuwer, en daarom ook kleiner skole. Daar is gevalle waar daar byvoorbeeld net een leerder in sy ouderdomsgroep is. Die vraag is in welke mate so 'n leerder benadeel word in die ontwikkeling van sy sosiale identiteit en vaardighede.

Ten slotte is Fowler (1990b:4) gekant teen 'n gestandaardiseerde vooraf verpakte kurrikulum of inhoud, aangesien "to teach children humanness" die doel is van opvoeding in die skool. Daarvolgens sou studiemateriaal in die vorm van 'n PACE nie deug nie.

#### 4.3.2.8 Leerders met spesiale onderwysbehoefte

Tydens die ondersoek, en veral gedurende die gesprekke, het ander aspekte na vore gekom waarop daar nie spesifiek gefokus was nie. Een van die kwessies is dié van leerders met spesiale behoeftes, wat weens die belangrike aard daarvan nie uitgelaat kan word nie.

Die effektiwiteit van die keuringsprosedures word bevraagteken op grond van die feit dat onderwysers probleme ondervind met leerders wat spesiale onderwysbehoefte het. So is daar byvoorbeeld leerders wat nog nie voldoende leesvaardighede bemeester het nie (en dus sukkel met die leerinhoud), maar wat geen remediërende hulp ontvang nie. Enkele van die personeellede het self erken dat hulle nie voldoende toegerus is om leerders met spesiale onderwysbehoefte te hanteer nie.



## HOOFSTUK VYF

### SAMEVATTENDE BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS

#### 5.1 SAMEVATTENDE BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

Vir enige dienslewerende instansie, soos ook die skool en selfs die kerk, is dit belangrik dat daar tred gehou word met die behoeftes van die hedendaagse samelewing waar dit grootliks gaan om finansiële oorlewing enersyds, en totale verbruikerstevredenheid andersyds. 'n Produk of program wat aangebied word moet voldoen aan die kliënt se verwagtinge ten opsigte van gehalte en waarde vir geld.

In soverre dit opvoeding en opvoedkundige programme aangaan, is dit uit die literatuur duidelik dat daar sekere basiese kriteria is waaraan daar voldoen móét word ten einde gesonde en gebalanseerde psigososiale ontwikkeling van leerders te verseker, ongeag of dit val binne die verwagtinge van ouers, die kerk, die staat of gemeenskapsleiers.

Die keuse van 'n skool bly primêr die ouer s'n. Dit is belangrik dat ouers ingelig is sodat verantwoordelike besluite geneem kan word.

In hierdie ondersoek is bevind dat daar ouers is wat 'n behoefte het aan die volgende, of dit stel as basiese verwagtinge vir die opvoeding van hul kinders, naamlik

- Christelike Opvoeding
- Opvoeding in 'n Christelike skoolomgewing
- Onderrig deur Christenonderwysers
- Individuele aandag aan leerders
- Gesonde motivering en dissiplinerende van leerders

Dit wil voorkom of daar in staatskole 'n tekort is (hetsy werklik of op grond van ouers se persepsies) aan die bogenoemde. Die ACE-skool bied 'n alternatiewe opvoedingsprogram aan wat wel in 'n mate voorsien in bogenoemde behoeftes, maar hierdie stelsel toon egter ook bepaalde leemtes. Hoewel dit voorsien in van die werklike of vermeende leemtes van staatskole, kan dit steeds nie dien as die ideaal ten opsigte van gesonde psigososiale ontwikkeling van leerders nie. Die filosofie van die ACE stel dit duidelik dat hul uiteindelijke doelwit is om dissipels en geestelike werkers te ontwikkel, en dienoreenkomstig word baie klem geplaas op geestelike aspekte soos kennis van God en Sy Woord. Min, indien enige klem word gelê op ander dimensies van ontwikkeling wat nodig is vir gebalanseerde ontwikkeling tot volwassenheid.

Vanuit 'n opvoedkundig-sielkundige perspektief sou die volgende samevattend kon geld as kritiek teen die ACE-skool:

- **Isolasie van die samelewing.** Die eksklusiewe aard van die skool bring mee dat leerders opgevoed word in 'n "eilandsituasie" met beperkte blootstelling aan die wye verskeidenheid mense, benaderings en geloofsoortuigings wat in die samelewing bestaan.
- **Gebrek aan kommunikasie.** Die aard van onderrig (te wete die deurwerk van PACEs teen eie tempo en sonder dialoog met die onderwyser of ander leerders) mag leerders indirek weerhou van ryk ervarings en insigte, terwyl die beperkte sosialisering mag lei tot 'n onderontwikkeling van interpersoonlike vaardighede.
- **Gefokusde geloofsopvoeding.** Volgens die literatuur behoort religieuse opvoeding 'n breë oorsig oor ander gelowe in te sluit ten einde aan die leerder die geleentheid te bied om sy eie geloofskeuse uit te oefen.



- **Gebrek aan georganiseerde groepsport.** Leerders in die ACE-skool word nie genoegsame geleentheid gebied vir enersyds fisieke ontwikkeling en andersyds gesonde groepskompetisie nie.

'n Verdere waarneming was dat, ten spyte van die eenvormigheid in die filosofie en benadering, die drie ACE-skole wat ondersoek is, elkeen 'n eiesoortige kultuur en atmosfeer het. Een rede hiervoor is die klimaat wat geskep word deur onder andere die persoonlikheid en bestuurstyl van die betrokke hoof. Aangesien daar aspekte was wat in die een skool as problematies ervaar is maar wat in 'n ander een beswaarlik genoem is, kan die bevindinge dus nie sonder meer veralgemeen word nie.

Hoewel die ACE-stelsel toeganklik is vir enigeen wat sou belangstel, maak die feit dat ACE-skole gekoppel is aan spesifieke gemeentes dit weens geografiese ligging moeilik om verteenwoordiging van alle etniese en kultuurgroepe in elke skool te verkry. Dit lei daartoe dat leerders in die ACE-skool heel waarskynlik 'n eensydige blootstelling kry aan sosiale kontak met lede van ander kultuurgroepe.

Omdat die ACE-skole wat ondersoek is relatief jong skole is, is hulle uiteraard ook relatief klein. 'n Voordeel van die feit dat die skole klein is en elke leerder sy eie tempo bepaal, is dat die skool baie meer tegemoetkomend kan wees teenoor buitengewone omstandighede wat leerders of gesinne mag ervaar. So kan daar 'n ooreenkoms aangegaan word met betrekking tot 'n kind wie se gesin 'n krisis beleef of vir 'n tydperk op reis moet gaan tydens skoolure. Daar bestaan voorbeelde waar sulke leerders bloot hul skoolwerk tuis voltooi onder toesig van die ouer, omdat 'n onderwyser nie werklik nodig is nie.

Sommige ouers en onderwysers (veral dié wat beskik oor formele onderwysopleiding) het hul kommer uitgespreek oor die beperkte opleiding wat ACE-skole se onderwyspersoneel ondergaan. Dit gebeur dikwels dat leerders met spesiale onderwysbehoeftes, wat weens die afname in individuele aandag in die staatskool, hulle wend tot die ACE-skool en ook relatief maklik toegang daartoe verkry. Waar personeellede nie voldoende toegerus is om die toepaslike hulp en aandag aan hierdie leerders te verleen nie, ontstaan 'n situasie wat vir al die partye (ouers, onderwysers, die leerder self en ook sy klasmaats) problematies is.

## 5.2 IMPLIKASIES

Die leerinhoud wat in die ACE-skool aangebied word, die formaat daarvan, en die wyse waarop dit geleer word, hou nie net vir die leerders nie, maar ook vir ouers en onderwysinstellings bepaalde implikasies in.

- Weens die gewoonte om slegs relatief klein hoeveelhede inligting te leer voordat dit geëksamineer word, vind leerders dit moeilik om die groot volumes leerwerk te bemeester wat benodig word om die seniorsertifikaat-eksamen af te lê.
- Van leerders wat graad 12 in 'n ACE-skool suksesvol geslaag het, word vereis dat 'n verdere sesmaande-oorbruggingkursus voltooi word vóór aanvang van tersiêre opleiding. Een van die gevolge is 'n verlenging van die tydperk wat verloop voordat 'n beroep of studieloopbaan 'n aanvang kan neem.



### 5.3 AANBEVELINGS

Vir die ouers wat alternatiewe opsies oorweeg met betrekking tot die formele opvoeding van hul kinders (dit wil sê ander opsies buiten staatskole), en dit op grond van die behoeftes soos genoem in 5.1, en hulle dan wend tot die ACE-skool, hou hierdie keuse bepaalde implikasies in. In hierdie ondersoek is bevind dat, hoewel die ACE-skool en -stelsel sekere behoeftes van ouers en ook die gemeenskap aanspreek, daar ook beperkinge bestaan met betrekking tot die lewering van 'n opvoeding wat bydra tot die holistiese ontwikkeling van leerders. Ouers word aanbeveel om nie 'n impulsiewe besluit te neem wanneer dit kom by die keuse van 'n skool nie, maar om hulself te vergewis van ál die faktore betrokke.

Aangesien die ACE-skool die gevaar loop om van indoktrinasie beskuldig te word, sou aanbeveel kon word dat blootstelling aan ander geloofsoortuiginge in die kurrikulum ingebou word as een manier om 'n balans te bewerkstellig.

Een oer het opgemerk dat, waar morele en religieuse opvoeding tuis gebeur, 'n kind maar in enige skool geplaas kan word. Dit sou kon dien as 'n oproep vir ander ouers om, vir die religieuse opvoeding van hul kinders, nie geheel en al staat te maak op die skool as instelling nie. Opvoeding, en veral religieuse opvoeding, is per slot van rekening primêr die verantwoordelikheid van die ouer.

Beherende owerhede van die ACE-stelsel in Suid-Afrika word aangemoedig om ag te slaan daarop dat meeste ouers en onderwysers saamstem dat kinders nie uit die wêreld geneem moet word nie, met ander woorde nie in 'n eilandsituasie opgevoed moet

word nie. Bykomend daartoe blyk dit 'n algemene siening te wees dat onderwysers wel meer toepaslik gekwalifiseerd behoort te wees.

Met inagneming van die wye verskeidenheid elemente (kriteria) waaraan voldoen behoort te word om gesonde en gebalanseerde psigososiale ontwikkeling te verseker, word geïmpliseer dat ouers die besluit om hul kinders in 'n ACE-skool te plaas, nie impulsief moet neem nie. In die keuse van 'n skool word ouers aanbeveel om sorgvuldig kennis in te win oor al die bydraende faktore wat die opvoeding en ontwikkeling van hul kinders beïnvloed.

#### 5.4 LEEMTES

'n Leemte van hierdie ondersoek lê in die feit dat data van slegs drie ACE-skole ingewin is. Soos reeds genoem, is daar definitiewe verskille gevind in die wyse waarop elke hoof 'n eiesoortige stempel afdruk in sy spesifieke skool. 'n Voorstel ten opsigte van 'n opvolgstudie is om 'n steekproef te trek uit 'n wyer populasie van ACE-skole, om sodoende te kom tot 'n meer verteenwoordigende profiel van ACE-skole in Suid-Afrika.

'n Meer omvattende ondersoek na die ontwikkelingsbehoefte van leerders sou van waarde wees, maar weens die beperkte omvang van 'n werkstuk soos hierdie, was 'n in-diepte ondersoek nie moontlik nie.

#### 5.5 VOORSTELLE VIR VERDERE ONDERSOEK

Een van die redes waarom die ACE-stelsel bekend staan as "**The school of tomorrow**", is die uitgebreide mate waarin daar (veral in die VSA) gebruik gemaak word van **rekenaartegnologie**. Waar gevind is dat die ACE-skole wat ondersoek is oor beperkte tegnologiese



hulpmiddele beskikbaar weens die beperkte befondsing, word 'n verdere studie om spesifiek hierdie veld te ondersoek, aangemoedig.

Benewens skole gekoppel aan kerke of gemeentes, vestig die ACE-stelsel ook **tuisskole**. Omdat ACE al die materiaal vir sulke skole voorsien sowel as die opleiding van die personeel, vind hierdie opsie al hoe meer byval by Suid-Afrikaanse ouers. 'n Studie om gesonde en gebalanseerde psigososiale ontwikkeling van leerders in hierdie sogenaamde "**ACE Homeschools**" te ondersoek word sterk aanbeveel.

Formele opvoeding (en kultuuroordrag) van 'n samelewing se jeug rus op die skouers van verskeie gemeenskapsinstellings soos onder andere die kerk, skool en ander kultuurorganisasies. Hoewel die vraag oor wat en waar die grense, indien enige, tussen die werk van hierdie instellings is of behoort te wees, in die verlede reeds deur ander studies ondersoek is, sou dit van waarde wees om dit ook in die geval van ACE-skole met verdere ondersoek te bepaal.

Nog vrae wat gedurende hierdie ondersoek na vore getree het, maar weens die omvang van die studie nie beantwoord kon word nie, is die volgende:

- Hoe interpreteer die ACE Bybelse perspektiewe oor **geslagsrolle** en hoe vind dit inslag op leerders se verstaan daarvan, en indien wel, in watter mate? Byvoorbeeld, gebeur dit dat dogters geleer word dat vrouens ondergeskik moet wees aan mans?
- Wat is die ACE se standpunt oor die ontwikkeling van **selfbeeld**? Bestaan daar die moontlikheid dat die Bybelse rol van dienskneg in die skool oorbeklemtoon kan word ten koste van 'n positiewe eiewaarde?
- Het die gebrek aan beroeps- en/of loopbaanvoorligting in die ACE-skool (wat kon bydra tot die maak van gesonde beroepskeuses) 'n

impak ten opsigte van die verwerwing van 'n **beroepsidentiteit**? In watter mate voel leerders aangetrokke tot die voltydse bediening as beroep.

- Hoewel daar, ten opsigte van die toepassing van dissipline, 'n betreklik lae-frekwensie respons was wat aangedui het dat 'n bohaai gemaak word oor kleinighede, sal dit van waarde wees as hierdie aspek verder ondersoek word om te bepaal waarom leerders dit beleef. Is dit 'n verskynsel wat slegs in een skool voorkom, of heers daar in die stelsel fundamentele interpretasieverskille ten opsigte van wat reg of verkeerd is?



## BRONNELYS

- Accelerated Christian Education (1979a). Facts about Accelerated Christian Education. Lewisville: ACE, Inc.
- Accelerated Christian Education (1979b). Supervisor's manual. Lewisville: ACE, Inc.
- Accelerated Christian Education (1987a). ACE enrichment manual. Lewisville: ACE, Inc.
- Accelerated Christian Education (1987b). ACE procedures manual. Lewisville: ACE, Inc.
- Accelerated Christian Education (1997). Training PACE no. 1. Lewisville: ACE, Inc.
- Ackermann, C.J. (1993). Identiteitsontwikkeling tydens adolessensie: 'n Opvoedkundig-sielkundige studie. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Adams, A.C. (1983). A comparative study of values among Christian school parents, Christian school teachers, and public school teachers. Atlanta: Georgia State University.
- Beck, J. (1998). Morality and citizenship in education. London: Cassell.
- Bramble, N.J. (1984). An evaluation of Accelerated Christian Education. Vancouver: Regent College.
- Cazden, C.B. (1988). Classroom discourse, the language of teaching and learning. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Cerff, K. (1997). The establishment and management of a transformative Biblical Christian school submitted to a local church. Unpublished masters thesis, University of Stellenbosch, Stellenbosch.
- Codrington, R.G. (1975). A fundamental analysis and evaluation of religious instruction and Biblical studies. Unpublished master's thesis, University of South Africa, Pretoria.
- Coles, R. (1997). The moral intelligence of children. London: Bloomsbury.
- Compion, J.C. (1994) Die doel en aard van liggaamlike opvoeding vanuit 'n Christelike perspektief. Ongepubliseerde magister tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

- Connor, S. (1989). Postmodernist culture. Oxford: Basil Blackwell.
- Cooling, T. (1996). Education is the point of R.E. – not religion? Theoretical reflections on the SCAA model syllabuses. In Astley, J., Francis, L.J. (eds.), Christian theology and religious education. (pp. 165-183). London: Society for Promoting Christian Knowledge.
- Cronjé, P.K. (1969). 'n Pedagogiese evaluering van Christelike aanvangsonderwys. Ongepubliseerde magister tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Cullingford, C. (1990). The nature of learning. New York: Cassell
- Cushner, K., McClelland, A., Stafford, P. (1992). Human diversity in education: An integrative approach. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Darling, J. & Glendinning, A. (1996). Gender matters in schools: Pupils and teachers. New York: Cassell.
- Darling, J. (1994). Child-centred education and its critics. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- De Jager, G.J.C. (1988) Die didaktiese waarde van veldwerk, met spesiale verwysing na opvoedkundige toere vir senior sekondêre leerlinge. Ongepubliseerde magister tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Donald, D., Lazarus, S., Lolwana, P. (1997). Educational psychology in social context. Challenges of development, social issues and special needs in Southern Africa. A teacher's resource. Cape Town: Oxford.
- Dreckmeyr, M. (1991). Evaluering van die onderrigleermodel van 'Accelerated Christian Education'. Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde 11(2), 44-49.
- Du Toit, B. (2000). God? Geloof in 'n postmoderne tyd. Bloemfontein: CLF-uitgewers.
- Erikson, E.H. (1959). Identity and the life cycle. In Klein, G.S. (Ed.), Psychological issues 1 (1). New York: International Universities Press.
- Erikson, E.H. (1974). Identity, youth and crisis. London: Faber & Faber.



- Evans, E.D. & McCandless, B.R. (1978). Children and youth: Psychological development (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fowler, S. (1990a). The New Age: Threat or challenge. In Van der Walt, B.J., Venter, J.J. & Fowler, S., Die "New Age" beweging. (pp. 32-50). Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studie.
- Fowler, S. (Ed.). (1990b). Christian schooling: Education for freedom. PU for CHE, Potchefstroom: Institute for Reformational Studies.
- Gibbert, K. (1970). Teaching religion in schools. London: Longman.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. London: Bloomsbury.
- Hamachek, D.E. (1985). Psychology in teaching, learning, and growth (3<sup>rd</sup> Ed.). Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Hardy, D.W. (1996). Theology and the cultural reduction of religion. In Astley, J. & Francis, L.J. (eds.), Christian theology and religious education. (pp. 16-37). London: Society for Promoting Christian Knowledge.
- Howard, D.R. (1980). American educational reform of the 80's. Lewisville: ACE, Inc.
- Howard, D.R. (1985). The strengths and weaknesses of the A.C.E. program. Lewisville: ACE, Inc.
- Lefrancois, G.R. (1995). Theories of learning, Kro's report (3<sup>rd</sup> Ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M., & Louw, A.E. (1998). Menslike ontwikkeling (3e uitgawe). Pretoria: Kagiso.
- Maqsud, M. (1996). Religion and morality. In Summers, H.C., Waddington, R.R. (Eds.), Religious education for transformation. (pp. 131-138). Pretoria: Kagiso Tertiary.
- Meadows, T. (1958) Psychology of learning and teaching Christian education. New York: Pageant Press, inc.
- Miller, P.H. (1993). Theories of developmental psychology (3<sup>rd</sup> Ed.). New York: WH Freeman and Company.

- Müller, A. (1996). Creative teaching of religious education: Three lesson plans. In Summers, H.C., Waddington, R.R. (Eds.), Religious education for transformation. (pp. 187-199). Pretoria: Kagiso Tertiary.
- Mwamwenda, T.S. (1995). Educational psychology: An African perspective (2<sup>nd</sup> Ed.). Durban: Butterworths.
- National Department of Education (July, 2001). Draft revised national curriculum statement (Grades R-9) – Section: life orientation. Pretoria: State Printers.
- Newman, B.M., Newman, P.R. (1975). Development through life. Illinois: The Dorsey Press.
- Piaget, J. (1950). Psychology of intelligence. London: Routledge & Kegan Paul Limited.
- Plunkett, D. (1990). Secular and spiritual values: Grounds for hope in education. London: Routledge.
- PU vir CHO (1998). Curriculum 2005: Life orientation guide for Christian teachers. PU for CHE, Potchefstroom: Institute for Reformational Studies.
- Raths, L.E., Harmin, M. & Simon, S.B. (1978). Values and teaching: Working with values in the classroom (2<sup>nd</sup> edition). Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Republiek van Suid-Afrika (1996). Staatskoerant nommer 17118: Wet op nasionale onderwysbeleid nommer 27 van 1996. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Republiek van Suid-Afrika (1996). Staatskoerant nommer 17579: Suid-Afrikaanse skolewet nommer 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Republiek van Suid-Afrika (1996). Staatskoerant nommer 17678: Die grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, wet nommer 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Roux, C. (1996). The religious development and potential of the child. In Summers, H.C., Waddington, R.R. (Eds.), Religious education for transformation. (pp. 107-127). Pretoria: Kagiso Tertiary.
- Schutte, B.C. (1984). Christelike onderwys in 'n moontlike stelsel van religieuse en lewensbeskoulike differensiasie in die RSA. Navorsingsverslag, Potchefstroomse Universiteit vir CHO, Potchefstroom.



- Seiferth, B.B. (1984/85). A critical review of the new Christian schools. In High school Journal 68 (2):pp. 70-74.
- Shoemaker, S., Swinburne, R. (1984). Personal identity. Oxford: Basil Blackwell.
- Smith, B. A. (1997). An evaluation of Christian private schools in the RSA: An educational-management perspective. Unpublished master's thesis, University of Stellenbosch, Stellenbosch.
- Stipek, D. (1992). The child at school. In Bornstein, M.H., Lamb, M.E. (Eds.), Developmental psychology: An advanced textbook. (3<sup>rd</sup> Ed.). (pp.579-628). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Summers, H.C. (1996a). Religious education: The problem in South Africa. In Summers, H.C., Waddington, R.R. (Eds.), Religious education for transformation. (pp. 1-16). Pretoria: Kagiso Tertiary.
- Summers, H.C. (1996b). Indoctrination in religious and moral education. In Summers, H.C., Waddington, R.R. (Eds.), Religious education for transformation. (pp. 177-185). Pretoria: Kagiso Tertiary.
- Van der Walt, B.J. (1990). Die "New AGE"-beweging. In Van der Walt, B.J., Venter, J.J. & Fowler, S., Die "New Age" beweging. (pp. 1-31). Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studie.
- Venter, J.J. (1990). 'n Filosofiese perspektief op die New Age beweging. In Van der Walt, B.J., Venter, J.J. & Fowler, S., Die "New Age" beweging. (pp. 51-79). Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studie.
- Waddington, R.R. (1996). Integrating methods for creative teaching in religious education. In Summers, H.C., Waddington, R.R. (Eds.), Religious education for transformation. (pp. 201-212). Pretoria: Kagiso Tertiary.
- White, D. (1995). Our children: Our responsibility. Pretoria: Promedia Publications.

### **Webwerwe van bronne op die internet:**

<http://home.pix.za/gc/gc12/genx/thesis/toc.htm>

<http://www.canadianparents.com/fathersandsons>

<http://www.edunet.vaal.co.za/html/lo.html>

<http://www.encarta.msm.com/newagemovement>

<http://www.sastats.co.za>

<http://www.schooloftomorrow.com>

<http://www.tradepage.co.za/schooloftomorrow/ace1.htm>



## BYLAAG A

### ONDERHOUD MET OUERS

1. Wat is u Geloofsoortuiging? (Aan watter denominasie behoort u?)
2. a) Hoeveel van u kinders is tans in 'n ACE Skool?  
b) Hoeveel jare is u kind(ers) verbonde aan 'n ACE Skool?
3. Was hierdie kind(ers) voorheen verbonde aan 'n gewone staatskool of enige ander privaatskool?
4. a) Het u tans enige ander kinders in 'n staatskool of enige ander privaatskool?  
b) Waarheen sal enige verdere kinders (voorskoolse) gestuur word vir formele skoling?
5. Indien van toepassing, wat het u laat besluit om u kinders nie na 'n staatskool te stuur nie?
6. Wat het u laat besluit om ACE te kies as skool vir u kinders?
7. a) Is u tevrede met die ACE Skool waarin u kind is? (Verduidelik)  
b) Sou u sê u kry waarde vir u geld
8. Is daar merkbare verskille in u kind(ers) se benaderings tot skoolwerk?
9. a) In watter mate word u as ouer betrek by die onderrigaktiwiteite?  
b) Op watter ander wyses is u betrokke by skoolaktiwiteite  
c) Wat is u verhouding met die onderwysers?
10. Wat sien u as die ACE Skool se  
a) Sterkpunte, en b) Leemtes

## BYLAAG B

### ONDERHOUD MET LEERDERS

1. Was jy al in 'n gewone staatskool of in enige ander skool? (Watter en hoe lank?)
2. Hoe lank is jy al in 'n ACE Skool?
3.
  - a) Waarvan hou jy die meeste in jou skool?
  - b) Waarvan hou jy die minste in die skool?
4. Wat sou jy sê is die verskil tussen die ander skool en hierdie skool?
5. Wat dink jy van die manier waarop dissipline in die skool toegepas word?
6.
  - a) Hoeveel geleenthede is daar vir sosialisering? (Bv. Hoeveel pouses is daar?)
  - b) Hoeveel maats het jy en wat doen jy en jou maats saam?
7.
  - a) Aan watter sportsoorte neem jy deel?
  - b) Aan watter ander sportsoorte sou jy graag wou deelneem as dit beskikbaar was?
8. Aan watter Kulturele aktiwiteite neem jy deel?
9.
  - a) Wanneer en waar doen jy jou huiswerk
  - b) Wat dink jy van die hoeveelheid huiswerk wat jy kry?
10. Wat sou jy sê kom nog kort in jou skool? (Wat sou jy graag anders wou hê?)



## BYLAAG C

### ONDERHOUD MET ONDERWYSERS

1. Hoe lank is u verbonde aan 'n ACE Skool?
2. Watter onderwyserervaring het u in 'n gewone staatskool of enige ander skool?
3. Oor watter opleiding beskik u?
4. Waarom het u gekies om onderrig te gee in die ACE Skool?
5. Lewer asseblief kommentaar oor u vergoeding/salaris.
6. Wat beskou u as die sterkpunte van die ACE Skool?
7. Wat beskou u as die leemtes van die ACE Skool? (Wat sou u wou verander indien u kon?)
8. Na u mening, maak die filosofie en praktyk van die ACE Skool se benadering voldoende voorsiening vir omvattende en gebalanseerde ontwikkeling van leerders op die terreine van die fisieke, kognitiewe, sosiale, kulturele en morele?
9. Maak die skool se unieke benadering wel sinvolle impak op die karaktervorming en geloofsontwikkeling van leerders, (Sou u sê dat hulle in 'n meerdere mate karaktereenskappe van Christus openbaar en ook 'n beter verbintenis het to Christenskap as leerders van gewone skole)?
10. Wat is na u mening ACE se doel met leerders?

BYLAAG D

SKEMATIESE WEERGAWE VAN OUERS SE RESPONSE

| VRAAG     | VERSKIEDENHEID ANTWOORDE                                     | SKOOL 1 |    |    |    |    | SKOOL 2 |    |    |   |   | SKOOL 3 |   |    |    |    |
|-----------|--|---------|----|----|----|----|---------|----|----|---|---|---------|---|----|----|----|
|           |  | 1       | 2  | 3  | 4  | 5  | 1       | 2  | 3  | 4 | 5 | 1       | 2 | 3  | 4  | 5  |
| <b>1</b>  | CHRISTELIK (VERSKILLENDE DENOMIN.)<br>OORWEGEND CHARISMATIES | X       | X  | X  | X  | X  | X       | X  | X  | X | X | X       | X | X  | X  | X  |
| <b>2a</b> |  | 2       | 1  | 1  | 2  | 2  | 1       | 1  | 2  | 2 | 2 | 2       | 1 | 3  | 1  | 1  |
| <b>2b</b> |  | ½       | 1½ | 1½ | 2½ | 3½ | 1½      | 2½ | 3½ | 2 | 2 | 3       | 1 | 3½ | 2½ | 1½ |
| <b>3</b>  | JA/NEE   | J       | J  | J  | J  | J  | J       | N  | N  | J | J | J       | J | J  | J  | J  |
| <b>4a</b> | JA/NEE   | J       | N  | J  | J  | N  | N       | N  | N  | N | J | J       | J | N  | N  | J  |
| <b>4b</b> | ACE  |         | X  | X  |    | X  | X       |    | X  | X | X |         | X | X  | X  | X  |
|           | ACE TUISSKOOL  | X       |    |    | X  |    |         |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | ANDER (GEWONE)   |         |    |    |    |    |         | X  |    |   |   | X       |   |    |    |    |
| <b>5</b>  | KLASGROOTTES   | X       |    | X  |    |    | X       |    |    | X |   |         |   |    | X  |    |
|           | GEBREK AAN INDIV AANDAG                                      |         |    | X  |    |    | X       | X  |    |   | X |         |   |    |    |    |
|           | LAE BELANGSTELLING V ONDERW                                  |         |    |    |    |    | X       |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | LAE DISSIPLINE   | X       |    |    |    |    | X       |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | DALENDE/LAE STANDAARDE                                       |         | X  |    |    |    |         |    | X  |   |   |         |   |    | X  |    |
|           | GEBREK AAN GODSDIENSONDERRIG                                 |         |    |    |    | X  |         |    | X  |   | X |         |   |    |    |    |
|           | ANDER GODSDIENSTE AANLEER                                    |         |    |    |    | X  |         |    |    |   |   |         | X |    | X  |    |
|           | KIND ONTEVREDE   |         |    | X  |    |    |         |    |    | X |   |         |   |    |    |    |
|           | LAE MORELE WAARDES   |         | X  |    | X  | X  |         |    |    |   | X | X       |   |    |    |    |
|           | SWAK SKOOL/HUIS KOMMUNIKASIE                                 | X       |    |    |    |    |         |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | ONDERLINGE KOMPETISIE  |         | X  |    |    |    |         |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | GROEPSDRUK   |         | X  |    |    |    |         |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | KAN NIE ADHD AKKOMODEER                                      |         |    | X  |    |    |         |    |    |   |   |         | X |    |    | X  |
|           | KURRIKULUM 2005 TE OOP/NUUT                                  |         |    |    |    |    |         |    |    |   |   |         |   | X  | X  |    |
|           | KIND MET SIEKTE SOU AGTER RAAK                               |         |    |    |    |    |         |    |    |   |   | X       |   |    |    |    |
| <b>6</b>  | KLEIN KLASSE   |         |    |    |    |    | X       |    |    | X | X |         |   |    |    |    |
|           | INDIVIDUELE AANDAG/BENADERING                                |         | X  |    |    |    | X       |    |    | X |   |         |   | X  | X  | X  |
|           | 2 VOLW PER KLAS  |         |    |    |    |    | X       |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | CHRISTELIK/BYBEL GEBASEER                                    | X       |    | X  | X  | X  | X       | X  |    |   | X | X       |   |    |    |    |
|           | INDIV MOTIVERING/SELFSTANDIGH                                | X       |    |    |    |    | X       |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | INDIV DISSIPLINERING   |         |    |    |    |    | X       |    |    |   |   |         | X |    |    |    |
|           | LIEFDE   |         |    |    |    |    | X       |    |    | X |   |         |   |    |    |    |
|           | GEEN GEWELD  |         |    |    |    |    | X       |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | ENGELS MEDIUM  |         |    |    |    |    |         | X  |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | HOER STANDAARDE  |         | X  |    |    |    |         |    | X  | X |   |         |   |    | X  |    |
|           | INTERNASIONALE ERKENNING                                     |         |    |    |    |    |         |    | X  |   |   |         |   |    | X  |    |
|           | OPSIE VIR TUISSKOLING  |         |    |    |    |    |         |    | X  |   |   |         |   |    |    |    |
|           | ONDERRIG DEUR KERK   |         |    |    |    | X  |         |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | OU MANIER VAN ONDERRIG                                       |         |    |    |    | X  |         |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | KURRIKULUM/KINDGESENTEER                                     | X       |    |    | X  |    |         |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | BEKOSTIGBAAR   |         |    | X  |    |    |         |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | MINDER KOMPETISIE  |         | X  |    |    |    |         |    |    |   |   |         |   |    |    |    |
|           | KONSTANTE MONITOR/ORDE                                       |         |    | X  |    |    |         |    |    |   |   |         | X |    |    |    |
|           | KIND KAN WERK TUIS OPVANG                                    |         |    |    |    |    |         |    |    |   |   | X       |   |    |    |    |
|           | AL DIE OUERS KEN MEKAAR                                      |         |    |    |    |    |         |    |    |   |   | X       |   |    |    |    |
| <b>7a</b> | JA (STELSEL)   | X       | X  | X  |    | X  | X       | X  | X  | X | X |         | X | X  | X  | X  |
|           | NEE (SKOOL/BESTUUR/SCREENING)                                | X       | X  | X  | X  | X  |         |    |    |   |   | X       |   |    |    |    |
| <b>7b</b> | JA (GEESTELIK)   | X       |    | X  | X  |    | X       |    | X  | X | X | X       | X | X  | X  | X  |
|           | NEE (SKOOL)  |         | X  |    | X  | X  |         | X  |    |   |   |         |   |    |    |    |



|            |                                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|------------|---------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>8</b>   | POSITIEF                        | X | X | X | X | X | X |   | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
|            | NEGATIEF                        |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | LIEF VIR SKOOL                  |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | LIEF VIR ONDERWYSERS            |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | PRESTEER AKADEMIES              |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |
|            | BETER MOTIVERING                | X |   | X |   | X |   |   |   | X | X | X |   | X |   |   |   |
|            | VERMINDERDE STRES               |   |   |   | X |   |   |   |   | X |   |   | X |   |   |   |   |
| <b>9a</b>  | GEEN                            | X | X |   | X | X | X | X | X |   | X |   | X | X | X | X | X |
|            | HUISWERK                        |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |
|            | HELP MET ONDERRIG               |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   | X |   |
| <b>9b</b>  | MIN/GEEN                        | X |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |
|            | FONDSINSAMELING                 |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   | X |
|            | HERSTEL/INSTANDH                |   | X | X | X |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |
|            | SPORTDAG                        |   |   | X | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | OUER-ONDERW VERG                |   |   |   |   |   |   | X | X | X |   |   |   |   |   |   |   |
|            | HELP MET VERVOER                |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   | X |   |   | X |   |   |
| <b>9c</b>  | GOED (KEN HULLE DEUR KERK)      | X | X | X | X |   | X | X | X | X | X | X | X |   |   | X | X |
|            | GEMIDDELD                       |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| <b>10a</b> | KINDERS LEER SELFDISCIPL        | X |   |   |   |   |   |   | X |   | X |   |   | X |   |   |   |
|            | DOELWIT-GERIGTE LEER            |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | SELF GEMOTIVEERD                |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | BESONDERE LIEFDE                |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   | X |   |   |   |   |
|            | INDIVIDUELE BENADERING          | X |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |
|            | OUER-ONDERWYSER VERH            |   | X |   |   |   |   |   |   | X |   | X |   |   |   |   |   |
|            | KINDERS WERK TEEN EIE SPOED     |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |
|            | GEEN HUISWERK                   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | FERM DISCIPLINE EN LYFSTRAF     |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   | X |   |   |   |
|            | KIND KAN VINNIG VORDER          |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | THEOSENTRIESE ONDERRIG          | X |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |
|            | REKENAARONDERRIG                |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | ONDERWYSERS OP DATUM GEHOUD     |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | ONDERWYSERS IS TOEGEWYD         | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | GOEIE INTERAKSIE TUSS ONDERW    |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | SKOOL ONTWIKKEL GEDURIG         |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | KOMMUNIKASIE TUSS HUIS EN SKOOL |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | KIND SE SELFVERTROUE            |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | GEBALANSEERDE KURSUS MET KEUSES |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | KIND SE GEESTELIKE GROEI        |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | GOED VIR ADD EN VISUEEL         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |
|            | KOMPETEER TEEN SELF             |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |
|            | HOOF SE LEIERSKAP               |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |
|            | FAMILIE ATMOSFEER               |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   | X |   |
|            | KLEIN HOEVEELHEDE LEERWERK      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |
| <b>10b</b> | GEBREK AAN SPORT                |   | X |   |   |   | X |   |   | X | X |   |   |   |   |   | X |
|            | GEBREK AAN BUITEMUURSE AKTIW    |   |   |   |   |   | X |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |
|            | GEBREK AAN KULTURELE AKTIW      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |
|            | GEEN NASORG FASILITEIT          |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | AANBIEDING SLEGS ENGELS         |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | TE MIN GROEPAKTIWITEITE         |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | GEEN LEESONTWIKKELING           |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | GEEN VASLEGGINGSOEFENINGE       |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | GEEN LOPENDE SKRIF OEFENINGE    |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | GEEN SINSKONTRUERING            |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | VERVELING TERWYL WAG VIR MERK   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | DENOMINASIEGERIG                | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|            | SWAK HANTERING VAN FINANSIES    | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |



BYLAAG E

SKEMATIESE WEERGAWE VAN LEERDERS SE RESPONSE

| VRAAG<br>GRAAD/OUDE |   | SKOOL 1 |   |   |    |    | SKOOL 2 |    |   |   |   | SKOOL 3 |    |   |   |    |
|---------------------|---|---------|---|---|----|----|---------|----|---|---|---|---------|----|---|---|----|
|                     |   | 1       | 2 | 3 | 4  | 5  | 1       | 2  | 3 | 4 | 5 | 1       | 2  | 3 | 4 | 5  |
| 1                   |   | 5       | 5 | 8 | 11 | 12 | 5       | 4  | 3 | 5 | 4 | 10      | 11 | 6 | 8 | 10 |
| 2                   |   | 4       | 3 | 4 | 8  | 10 | 2       | 2½ | 0 | 0 | 2 | 7       | 10 | 4 | 2 | 2  |
| 3a                  | LO 1X PER WEEK                                | X       |   |   |    |    |         |    |   |   |   |         |    |   |   |    |
|                     | MENS KAN OP JOU EIE SPOED WERK                |         | X | X | X  |    |         |    |   |   |   | X       | X  |   |   | X  |
|                     | MENS HET JOU EIE SPASIE                       |         |   | X |    |    |         |    |   |   |   |         |    |   |   |    |
|                     | KRY DIE NODIGE AANDAG                         |         |   | X |    |    |         |    |   |   | X |         |    |   |   |    |
|                     | DIE PERSONEEL                                 |         |   |   |    | X  |         | X  |   |   | X |         |    |   |   |    |
|                     | DIE KINDERS (KLEIN SKOOL/ALMAL KEN MEKAAR)    |         |   |   |    |    |         | X  |   |   |   |         |    | X |   |    |
|                     | PACES WERK IS MAKLIKER AS GEWONE SK           |         |   |   |    |    | X       |    |   |   | X |         |    |   |   |    |
|                     | KUNSPERIODES 1X IN 2 WEKE (KREATIWITEIT)      |         |   |   |    |    |         |    | X |   |   |         |    |   |   |    |
|                     | DEVOTIONS (IN GROEPE)/OGGEND BYEENKOMSTE      |         |   |   |    |    |         |    | X |   |   | X       |    | X |   |    |
|                     | TWEE ONDERWYSERS PER KLAS                     |         |   |   |    |    |         |    |   | X |   |         |    |   |   |    |
|                     | CHRISTELIKE AARD                              |         |   |   |    |    |         |    |   |   |   | X       |    |   | X |    |
|                     | REKENAARWERK                                  |         |   |   |    |    |         |    |   |   |   |         | X  |   |   |    |
|                     | SELF-MOTIVERING                               |         |   |   |    |    |         |    |   |   |   |         | X  |   |   |    |
|                     | BELONING VIR SUKSES EERDER AS STRAF VIR FOUTE |         |   |   |    |    |         |    |   |   |   |         | X  |   |   |    |
|                     | AARD VAN DISSIPLINE (LYFSTRAF)                |         |   |   |    |    |         |    |   |   |   |         |    |   | X |    |
| 3b                  | HOOF SE ONS MOET HARDER SING                  | X       |   |   |    |    |         |    |   |   |   |         |    |   |   |    |
|                     | MENS KRY MAKLIK DEMERITS SA PACES SWAK        |         | X |   |    |    |         |    |   | X |   |         |    |   |   |    |
|                     | MERKSLEUTEL NIE KORREK                        |         |   | X |    |    |         |    |   |   |   | X       |    |   |   |    |
|                     | DIE BAIE OPVANGWERK                           |         |   |   | X  | X  |         |    |   |   |   | X       | X  |   |   |    |
|                     | WAS NIE TEN VOLLE INGELIG OOR TOEKOMS         |         |   |   | X  |    |         |    |   |   |   | X       |    |   |   |    |
|                     | WITBROODJIES EN NAAKFOTO'S                    |         |   |   |    |    | X       |    |   |   |   |         |    |   |   |    |
|                     | HOU NIE VAN LETTERKUNDE (SINNE SKRYF)         |         |   |   |    |    |         |    | X |   |   |         |    |   |   |    |
|                     | DETENSIE                                      |         |   |   |    |    |         |    |   | X |   |         |    |   |   |    |
|                     | SOMMIGE KINDERS IS ONAANGENAAM/SLEG           |         |   |   |    |    |         |    |   |   | X |         |    |   | X |    |
|                     | MOET 6 MDE VERLENG VOOR TERSIER               |         |   |   |    |    |         |    |   |   |   | X       |    |   |   |    |
|                     | AFHANKLIK VAN BOEK                            |         |   |   |    |    |         |    |   |   |   | X       |    |   |   |    |
|                     | TE GEWOONT AAN KLEIN HOEVEELHEDE WERK         |         |   |   |    |    |         |    |   |   |   | X       |    |   |   |    |
|                     | BEREI NIE VOOR OP SENIOR SERTIFIKAAT EKSAMEN  |         |   |   |    |    |         |    |   |   |   |         | X  |   |   |    |
|                     | GEEN SPESIALIS ONDERWYSERS VIR LEERHULP       |         |   |   |    |    |         |    |   |   |   |         | X  |   |   |    |



|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|    | HIS SERVANTS AKSIE = KLOMP                                |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |
|    | EKSTRA WERK   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|    | GEEN SPORT  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |
| 4  | CHRISTELIKE AARD  | X |   |   | X | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |
|    | WORD NIE MET ANDER VERGELYK                               |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |
|    | WORD NIE AANGEJAAG/HOEF NIE TE WAG NIE                    |   | X | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |
|    | SKRYF NIE SINNE (NET KORT ANTW)                           |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|    | KRY DIE NODIGE AANDAG                                     |   |   | X |   |   |   |   |   |   | X |   |   | X |   |
|    | LEERDERS IN GEWONE SKOOL SLAAG SONDER OM WERK TE VERSTAAN |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|    | LEER MEER MAAR WERK IS MAKLIKER (ORDE)                    |   |   |   |   |   | X |   |   | X |   |   |   | X |   |
|    | ALMAL IS AANGENAAM MET MEKAAR                             |   |   |   |   |   | X |   |   |   | X |   |   | X |   |
|    | ACE = AKADEMIES - GEWONE = GEMENG MET SOS                 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |
|    | GEW SKOOL ONDERWYSERS MEER HULPVAARDIG                    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |
| 5  | POSITIEF  | X | X | X | X |   | X | X | X | X |   | X |   | X | X |
|    | STRENG  | X | X | X |   |   |   | X |   |   |   |   |   | X | X |
|    | BOHAAI OOR KLEINLIKHEDE                                   |   |   |   | X | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |
|    | FOKUS BLY OP OPBOU VAN KARAKTER                           |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|    | MERITS GEKRY VIR GOEIE WERK                               |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |
|    | BAIE DEMERITS VIR PRAAT IN KLAS                           |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |
|    | EIE MERITS TERUGGEE IS BETER AS DEMERITS                  |   |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |
|    | TEORIE GOED MAAR WORD NIE REG TOEGEPAS                    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |
| 6a | POSITIEF (ARTS&CRAFT,PT,CHAPEL,DEV OTION)                 | X | X | X | X | X | X |   |   | X | X | X | X |   | X |
|    | NEGATIEF (SLEGTE INVLOED/WAARDES)                         |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|    | TE MIN/MINDER AS GEWONE SKOOL                             |   |   |   | X | X |   |   |   |   | X |   |   | X |   |
|    | WENS DAAR WAS MEER GROEPAKTIVITEITE                       |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |
|    | SOEK MEER GELEENTHEDE VIR GESELS                          |   |   |   |   |   |   | X |   | X |   |   |   |   |   |
| 6b | HEELWAT/POSITIEF  | X | X |   | X | X | X | X | X | X | X | X |   | X | X |
|    | NEGATIEF WEENS ANDER OUDERDOM IN KLAS                     | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|    | SKOOL IS WEG VAN EIE GEMEENSKAP                           |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|    | SLEGS TYD VIR OPVANGWERK                                  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |
| 7a | GEEN/GEEN KOMPETISIE MET ANDER SKOLE                      |   | X | X | X | X |   | X | X |   | X | X |   | X |   |

|           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|           | SLEGS TYDENS POUSE<br>(BOFBAL, RUGBY)           |   |   |   | X |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | BOFBAL  |   |   |   |   |   |   | X | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | LANDLOOP (PRIVAAT)                              | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | SWEM (PRIVAAT)                                  | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | SKOPBOKS (PRIVAAT)                              |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |  |
|           | GAAN 2X PW NA COLLEDGE<br>VIR R,C,S EN VOLLEY B |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X | X |  |
|           | KRIKET (PRIVAAT CLUB)                           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |  |
| <b>7b</b> | GEEN  |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |  |
|           | ATLETIEK  | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |  |
|           | TENNIS  |   | X |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |  |
|           | ENIGE   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | MUURBAL   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | SOKKER  |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X | X |  |
|           | RUGBY   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | HOKKIE  |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   | X |   |   |   | X |   |  |
|           | KRIKET  |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   | X |  |
|           | NETBAL  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   | X |   |  |
|           | SKOPBOKS  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| <b>8</b>  | GEEN  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   | X | X |  |
|           | SPEECH & ORAL AS VAK                            |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | KONSERT BY SKOOL (1X)                           |   | X |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | PRAISE& WORSHIP, SING<br>SONGS                  |   |   |   | X | X | X |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | BLOKFLUIT (PRIVAAT)                             | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | BALET (PRIVAAT)                                 |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | MUSIEK (PRIVAAT)                                |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | POTTEBAKKERY                                    |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | DANS (GEESTELIK) NA SKOOL<br>BY SKOOL           |   |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | DRAMA   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   | X |   |   |  |
| <b>9a</b> | BY HUIS, NET NA SKOOL                           | X | X |   |   | X | X | X | X |   | X |   | X |   | X |   | X | X |  |
|           | BY HUIS, IN DIE AAND                            |   |   | X |   | X |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |  |
|           | BY DIE SKOOL, NA SKOOL                          | X | X |   | X | X |   |   |   |   | X |   | X |   |   |   |   |   |  |
| <b>9b</b> | MIN/NET AS DOELWITTE NIE<br>BEREIK HET (1-2Xpm) | X |   |   | X |   | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |  |
|           | BAIE (TE VEEL)/SOMS                             |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | GOED AS EK VERSTAAN                             |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | MOES BAIE OPVANGWERK<br>DOEN (5UPD)             |   |   | X |   | X |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |  |
| <b>10</b> | OUER KINDERS MOET NIE<br>TOEGELAAT WORD         | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |  |
|           | ONDERWYSERS KAN NIE<br>KINDERS HANTEER          |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |  |
|           | SWAK DISSIPLINE AFFEKTEER<br>ANDER              |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | NIE GOED AS VERSKILLENDEN<br>VLAKKE IN KLAS     |   | X |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | NIE SO GETERG SOOS IN<br>GEWONE SKOOL           |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|           | NB OM BETER SCREENING TE<br>DOEN (SWAK ELEM)    |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |

|   |  |  |  |  |   |  |   |   |   |   |   |   |   |  |   |  |   |
|---|--|--|--|--|---|--|---|---|---|---|---|---|---|--|---|--|---|
| VERMINDER KLEINLIKE REELS<br>(NIE SKRIFTUUR)                    |  |  |  |  | X |  |   |   |   |   |   |   |   |  |   |  |   |
| HOOF HET<br>VOORROORDELE/GUNSTELINGE                            |  |  |  |  |   |  | X |   |   |   |   |   |   |  |   |  |   |
| WENS ONS HET ANDER/MEER<br>SPORT GEHAD                          |  |  |  |  |   |  |   | X |   | X |   |   |   |  |   |  |   |
| SOEK MEER GROEP EN<br>GESELS GELEENTHEDE                        |  |  |  |  |   |  |   |   | X |   |   |   |   |  |   |  |   |
| WENS DAAR WAS MEER<br>SOORTE DANS/DRAMA                         |  |  |  |  |   |  |   |   |   |   | X |   |   |  |   |  | X |
| NB OM TE VOLDOEN AAN<br>TOELATINGSVEREISTES VAN<br>DEPT EN UNIV |  |  |  |  |   |  |   |   |   |   |   | X |   |  |   |  |   |
| OPGELEIDE ONDERWYSERS<br>OM TE HELP MET AKADEMIE<br>EN HG VRAE  |  |  |  |  |   |  |   |   |   |   |   |   | X |  |   |  |   |
| TE MIN PERSONEEL - MOET TE<br>LANK WAG VIR SUP                  |  |  |  |  |   |  |   |   |   |   |   |   |   |  | X |  |   |
| TE STRENG REELS   |  |  |  |  |   |  |   |   |   |   |   |   |   |  |   |  |   |
| KOSTES TE HOOG  |  |  |  |  |   |  |   |   |   |   |   |   |   |  |   |  |   |



BYLAAG F

SKEMATIESE WEERGAWE VAN ONDERWYSERS SE RESPONSE

| VRAAG | SKOOL 1   |   |     |       |     | SKOOL 2 |    |   |       |   | SKOOL 3 |       |   |     |    |
|-------|---|---|-----|-------|-----|---------|----|---|-------|---|---------|-------|---|-----|----|
|       | 1   | 2 | 3   | 4     | 5   | 1       | 2  | 3 | 4     | 5 | 1       | 2     | 3 | 4   | 5  |
| 1     | 1/2   | 1 | 1/2 | 2 1/2 | 1/2 | 1       | 3  | 2 | 2 1/2 | 2 | 3       | 2 1/2 | 4 | 1/2 | 2  |
| 2     | 9   | 0 | 0   | 0     | 0   | 13      | 16 | 0 | 0     | 0 | 0       | 17    | 0 | 0   | 12 |
| 3     | 3-4 JAAR ONDERWYS DIPLOMA (HOERSKOOL)                                   | X |     |       |     | X       | X  |   |       |   |         | X     |   |     | X  |
|       | 4 JAAR BA KOMMUNIKASIEKUNDE   |   | X   |       |     |         |    |   |       |   |         |       |   |     |    |
|       | SNR MAATSKAPLIKE WERK DIPLOMA   |   |     | X     |     |         |    |   |       |   |         |       |   |     |    |
|       | 4 JAAR GRAAD MIKROBIOLOGIE  |   |     |       |     |         |    | X |       |   |         |       |   |     |    |
|       | STD 10  |   |     | X     |     |         |    |   |       | X | X       |       | X |     |    |
|       | STD 8   |   |     |       | X   |         |    |   | X     |   |         |       |   | X   |    |
| 4     | GEEN SPANNING   | X |     |       |     |         |    | X |       |   |         |       |   |     |    |
|       | BEGIN MET VRYWILLIG UITHELP   |   | X   |       |     | X       |    |   | X     |   | X       |       |   | X   |    |
|       | GEEN NA-URE (BUITEMUURS) EN MEER VAKANSIES                              | X |     |       |     |         |    | X |       | X |         | X     |   |     |    |
|       | WOU BETROKKE WEES EN MEER WEET OOR WAAR EIE KIND IS                     |   |     | X     |     | X       |    |   |       |   | X       |       | X | X   |    |
|       | INKOMSTE AANVULLING   |   |     | X     |     |         |    |   |       |   |         |       |   |     |    |
|       | KURRIKULUM IS INTERNASIONAAL EN BIED EERSTEWêRELD BLOOTSTELLING         |   |     |       | X   |         |    |   |       |   |         |       |   |     |    |
|       | WYE VERSKEIDENHEID ONDERWERP KEUSES                                     |   |     |       | X   |         |    |   |       |   |         |       |   |     |    |
|       | BEMEESTERING VAN HANTEERBARE HOEVEELHEDE WERK VOOR AANGAAN MET VOLGENDE |   |     |       | X   |         |    |   |       |   |         |       |   |     |    |
|       | ONDERWYS IS VIR MY 'N ROEPING (WOU NOG ALTYD SKOOLGEE)                  |   |     |       |     |         | X  | X | X     | X |         |       |   |     | X  |
|       | ACE BIED GELEENTHEID OM OW TE GEE SONDER OPLEIDING                      |   |     |       |     |         |    | X |       |   |         |       |   |     |    |
|       | GEWONE SKOOL TE GEJAAG - 30 MIN IS TE MIN OM LES TE GEE                 |   |     |       |     |         |    |   |       |   |         |       | X |     |    |
|       | GEWONE SKOOL IS ONDERWYSERGESENTREERD (OW DOEN AL DIE WERK)             |   |     |       |     |         |    |   |       |   |         |       | X |     |    |
|       | ACE IS LEERDERGESENTREERD - LEERDER KRY DIE KENNIS                      |   |     |       |     |         |    |   |       |   |         |       | X |     |    |
|       | HOU VAN DIE STELSEL   |   |     |       |     |         |    |   |       |   |         |       |   |     | X  |
| 5     | MIN MAAR GENOEG (NIE-BROODWINNER)                                       | X |     |       |     | X       | X  |   | X     | X | X       |       |   | X   | X  |
|       | GENOEG (DIS 'N ROEPING EN GOD VOORSIEN)                                 |   | X   |       |     |         |    |   | X     |   |         |       | X | X   | X  |
|       | TE MIN VIR HOEVEELHEID WERK   |   | X   | X     | X   |         | X  |   |       |   | X       |       |   |     |    |
|       | WERK SONDER INDIENSNEMINGS KONTRAK                                      |   |     | X     |     |         |    |   |       |   |         |       |   |     |    |
|       | WERK OP HOËR VLAK AS WAARVOOR EK SALARIS KRY                            |   |     | X     |     |         |    |   |       |   |         |       |   |     |    |
|       | SKOOL HET NIE BEGRIP VIR MY PERSOONLIKE LEWE                            |   |     | X     | X   |         |    |   |       |   |         |       |   |     |    |
|       | WERK NET VIR EIE KINDERS SE SKOOLFONDS                                  |   |     |       |     | X       |    |   |       |   |         |       |   |     |    |
|       | SLEGS 'N DERDE VAN GEWONE EN GEEN BYVOORDELE                            |   |     |       |     |         | X  | X |       |   |         |       |   |     |    |
| 6     | INDIVIDUELE AANDAG AAN LEERDERS (KLEIN KLASSE)                          | X | X   | X     | X   |         |    |   |       | X |         |       |   | X   | X  |
|       | ELKE LEERDER OP EIE VLAK HANTEER  | X | X   | X     | X   |         |    |   |       |   |         | X     |   |     |    |
|       | CHRISTELIKE AARD (LIEFDE TUSSEN ONDERWYSERS EN KINDERS)                 |   |     | X     |     | X       | X  |   |       | X |         |       |   |     |    |
|       | LEERDERS KAN OP EIE TEMPO VORDER  |   |     |       |     | X       |    |   |       | X |         |       |   |     |    |
|       | MOEDIG LEERDERS AAN OM OP EIE INISIATIEF TE WERK                        |   |     |       |     |         | X  |   |       |   |         |       |   |     |    |

|   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|
|   | GOEIE FASILITEITE, BV BIBLIOTEEK EN REKENAAR   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | MOEITE MET WYER BLOOTSTELLING - UITSTAPPIES  |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | BAIE MINDER LADING OP ONDERWYSERS  |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | KARAKTERBOU VAN LEERDERS   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |  |   |   |
|   | GOEIE KEURING VAN LEERDERS (IDENTIFISEER LEEMTES)  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |  | X |   |
|   | GOEIE LEIERSKAP  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X | X | X |  |   |   |
|   | KAN NIE VORDER SONDER BEMEESTERING   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  | X |   |
|   | DISSIPLINE   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  | X | X |
| 7 | ADMIN PROBLEME WORD NIE AANGESPREEK (OOK TE VEEL ADMIN MENG IN MET ONDERRIG)   | X |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | SA PACES IS SWAK (INHOUD, SPELLING, DRUK)  | X |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | GEBREK AAN KREATIWITEIT (VERAL TOV SKRYFWERK)  |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | LEERDERS MOET STRENGER GEKEUR WORD TOV CHRISTENSK  |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | CHRISTENSKAP IS OPPERVLAKKIG   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | INDIVIDUELE SKOOL HANDHAAF NIE DIE STRENG ACE STDE   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | SKOOL SE VISIE IS NIE GEDEEL OF TEN VOLLE DUIDELIK   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | MAKLIK OM SKOOL TE BEGIN, MAAR PREDIKANT NIE REG TOEGERUS  |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | TE MIN HULPMIDDELE (MOET EIE GEBRUIK OF VOORSIEN)  |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | KINDERS MET LEERPROBLEME LAND HIER - NIE OPGEWASSE OF TOEGERUS OM TE HANTEER DIE GEESTELIKE, AKADEMIESE, EN DISSIPLINêRE (INDIV AARD ALLEEN NIE GENOEG OM SUKKELENDE KIND TE HELP) |   |   | X | X |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | GOEIE CHRISTELIKE LEERDERS VS ONCHRISTELIK EN LEERPROBLEME   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | TE MIN RIGLYNE VANAF HOOFKANTOOR OOR DETAIL  |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | AANSTELLING EN OPLEIDING VAN ONDERWYSPERSONEEL (ONGEKWALIFISEER)   |   |   |   | X |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | TE VINNIGE GROEI VAN SKOOL   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | MENS IS IN BEHEER EN NIE GOD   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | VERSKIL TUSSEN ACE-STELSE EN HIERDIE SPESIFIEKE SKOOL  | X | X | X | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | NIE GOED DAT OUERS INGETREK WORD OM DIE WERK TE DOEN   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | NIE GENOEG VASLEGGING VAN BASIESE VAARDIGHED   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | SWAK 2E TAAL ONDERRIG IN AFRIKAANS (GEEN HOOR, SWAK LITERATUUR)  |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   | X |   |   |   |   |  |   |   |
|   | TE MIN AANDAG AAN LEESVAARDIGHEID - WORD AANVAAR DAT ALMAL KAN LEES  |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | ENG KEUSE VAN LEESMATERIAAL (BINNE CHRISTELIKE NIE GENOEG OP VLAK VAN KINDERS) - TE BESKERMEND   |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | TE VEEL KLEM OP REELS - TE BEPERKEND (FOKUS OP KLEINLIKHEDE) MOEILIKHEID VIR KLEIN FOUT MAAR GROOT FOUTE KOM WEG   |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   | X |   |   |   |  |   |   |
|   | TE MIN BLOOTSTELLING AAN REALITEIT   |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | LEERDERS LEER NIE EIE OPINIE VORM  |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |  |   |   |
|   | LEERDERS WORD NIE GENOEGSAAM TOEGERUS VIR ARBEIDSMARK  |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |  |   |   |

|    |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|    | NEEM LEERDERS LANGER OM SENIOR SERTIFIKAAT TE SLAAG  |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | AFWESIGHEID VAN BESPREKINGSGELEENTHEDE OOR WISK EN REK OM REELS TE VERSTAAN - MOET ONDERRIG WORD EN NIE NET LEES |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | GEEN VOORSIENING VIR OUDITIEWE LEERDERS  |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   | X |  |
|    | SNR LEERDERS VERDIEN BETER WETENSKAP LABORATORIUM  |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | LEERDERS WAT MOET WAG WEENS TE MIN OW IN KLAS  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |  |
|    | GEEN LEEMTES   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   | X |   |   |   |   | X |  |
| 8  | ALMAL, BEHALWE DIE FISIEKE (SLEGS LO MAAR OW NIE OPGELEI)  | X | X | X |   | X |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |  |
|    | HEEL DAG SE SIT NIE GOED VIR POSTUUR   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | ACE STELSEL IS GOED - VOORSIENING VIR ALLES, MAAR GEBEUR NIE IN PRAKTYK  |   | X |   | X |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | VERSKIL TUSSEN ACE-STELSEL EN HIERDIE SPESIFIEKE SKOOL   |   | X |   | X | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | NEE - GEEN FISIEKE OF KULTURELE (TE VEEL FOKUS OP GEESTELIKE)  |   |   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | JA - ACE VOORSIEN IN MEER AS GEWONE SKOOL  |   |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   | X | X | X |   |   |   |  |
|    | TE ERNSTIG - TE MIN PLESIER  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |  |
|    | TE MIN GROEPAKTIVITEITE  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |  |
| 9  | JA (VERAL JONGERES)  |   |   |   |   | X |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   | X | X |  |
|    | KINDERS HET SELFVERTROUE OM TE STAAN VIR OORTUIGINGS   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | EENVORMIGHEID TUSSEN HUIS, KERK EN SKOOL- GESPREEKKE   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | NEE - WARE IMPAK WORD REEDS TUIS GEDOEN (VERSKIL NIE VAN GEWONE SKOOL)   |   | X | X | X |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |  |
|    | OMDAT ACE DIE GELEENTHEID BIED PROBEER KINDERS HARDER  |   |   | X |   |   | X |   |   | X |   |   | X |   |   |   |   |   |  |
|    | VERSKIL TUSSEN ACE-STELSEL EN HIERDIE SPESIFIEKE SKOOL   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | WEET NIE - VRUG WORD EERS GESIEN NA SKOOL  |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | MEER BEWUS (DEEL VAN ELKE DAG) MAAR WYS DIT NIE NOODWENDIG   |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   | X | X | X |   |   |   |  |
|    | GOEIE KARAKTER WORD BELOON (STRENG DISSIPLINE MAAR IN LIEFDE)  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | X | X |   |  |
| 10 | OM SELF-GEMOTIVEERD TE WEES EN DOELWITTE TE KAN STEL   | X |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   | X |  |
|    | OM OP AL DIE TERREINE TE ONTWIKKEL TOT SELFST VOLWASS  | X |   |   |   |   |   |   |   |   | X |   |   |   | X |   |   |   |  |
|    | TOERUSTING TOT GEBAL VOLW (GEESTELIKE SOWEL AS AKAD)   |   | X |   |   | X |   |   |   | X | X |   |   |   | X | X |   |   |  |
|    | OM GOED GEBALANSEERDE PERSOON DAAR TE STEL DMV CHRISTELIKE GRONDSLAG   |   |   | X |   |   |   |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | DIE SKEP VAN 'N STERK CHRISTELIKE KARAKTER (MOREEL VERANTWOORDELIK)  |   |   | X |   |   | X |   |   | X |   | X |   |   |   |   |   |   |  |
|    | OM WêRELD IN TE GAAN MET WYSHEID OM ENIGE SITUASIE TE HANTEER  |   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | VERSKIL TUSSEN ACE-STELSEL EN HIERDIE SPESIFIEKE SKOOL   |   |   |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|    | HIERDIE SKOOL GEEN DUIDELIKE VISIE (TE BESIG OM TE VESTIG AS SKOOL)  |   |   |   | X | X |   | X | X |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |



|  |  |  |  |  |  |  |  |   |  |   |   |  |  |   |   |  |   |   |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|---|---|--|--|---|---|--|---|---|--|
|  | GEESTELIKE VERRYKING (SIEL IS MEER NB AS AKADEMIE) |  |  |  |  |  |  | X |  |   | X |  |  | X | X |  |   |   |  |
|  | OM CHRISTELIKE LEIERS OP TE RIG                    |  |  |  |  |  |  |   |  | X |   |  |  |   |   |  | X |   |  |
|  | CHRISTELIKE BASIS IS GENOEG VIR ALLES              |  |  |  |  |  |  |   |  |   |   |  |  |   |   |  | X | X |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |   |  |   |   |  |  |   |   |  |   |   |  |

## BYLAAG G

Die 60 Karaktereienskappe van Jesus wat vervleg is met die leerinhoude wat in die ACE onderrig word is die volgende:

- |                 |              |                   |
|-----------------|--------------|-------------------|
| • Appreciative  | • Efficient  | • Peaceful        |
| • Attentive     | • Equitable  | • Perseverant     |
| • Available     | • Fair       | • Persuasive      |
| • Committed     | • Faithful   | • Prudent         |
| • Compassionate | • Fearless   | • Punctual        |
| • Concerned     | • Flexible   | • Purposeful      |
| • Confident     | • Forgiving  | • Resourceful     |
| • Considerate   | • Friendly   | • Respectful      |
| • Consistent    | • Generous   | • Responsible     |
| • Content       | • Gentle     | • Secure          |
| • Cooperative   | • Honest     | • self-controlled |
| • Courageous    | • Humble     | • sincere         |
| • Creative      | • Joyful     | • submissive      |
| • Decisive      | • Kind       | • tactful         |
| • Deferent      | • Loyal      | • temperate       |
| • Dependable    | • Meek       | • thorough        |
| • Determined    | • Merciful   | • thrifty         |
| • Diligent      | • Observant  | • tolerant        |
| • Discerning    | • Optimistic | • truthful        |
| • Discreet      | • Patient    | • virtuous        |

Bogenoemde word elk ondersteun deur verwysings na Bybel teksverse.

(Bron: ACE Enrichment Manual:1.69 – 1.75)